

## **Ensino Profissional** Escolha vocacional ou subterfúgio para jovens e adultos?

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**José António Vieira Pereira**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

janeiro | 2018

**Ensino Profissional**  
**Escolha vocacional ou subterfúgio para jovens e adultos?**  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**José António Vieira Pereira**  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADOR  
Renato Gil Gomes Carvalho

**Agradecimentos:**

*A todos quantos me ajudaram a alcançar os meus objetivos académicos, um bem-haja!*

## **Resumo**

O Ensino Profissional e as escolhas vocacionais merecem especial atenção investigativa uma vez que os processos produtivos exigem uma sólida formação dos trabalhadores. Este estudo descritivo, transversal e quantitativo, teve por objetivo comparar as diferenças na escolha vocacional (opção pelo ensino profissional ou por cursos científico-humanísticos), considerando o percurso escolar prévio, o nível socioeconómico (NSE), o autoconceito de competência e os interesses vocacionais. A amostra foi constituída por 150 alunos, com idades compreendidas entre os 17 e os 28 anos ( $M = 19,21$ ;  $DP = 2,55$ ), sendo 74 do género masculino e 76 do género feminino, e a frequentarem cursos profissionalizantes ( $n=70$ ) e cursos científico-humanísticos ( $n=80$ ). Utilizou-se um questionário sociodemográfico, a escala de autoconceito de competência e o Self Directed Search (Career Exploration). Os resultados mostraram diferenças entre os alunos dos cursos profissionais e os dos cursos científico-humanísticos, em função do NSE, sendo que os primeiros apresentam um NSE mais baixo. Verificaram-se também diferenças tendo em conta o percurso escolar, com 72% dos alunos dos cursos profissionais a assinalarem retenções ou abandono no seu percurso escolar, bem como com os alunos do ensino profissional a revelarem um autoconceito de competência, mais elevado no domínio da resolução de problemas. Relativamente aos interesses vocacionais, os alunos dos cursos profissionais têm resultados superiores nas características das dimensões realista, empreendedor e convencional. Os resultados são discutidos considerando a importância de intervenções, sobretudo multidisciplinares, que apoiem os alunos na construção do seu projeto profissional segundo as suas características e necessidades.

**Palavras-Chave:** Escolha Vocacional; Ensino Profissional; Autoconceito de Competência; Percurso Escolar Prévio; Interesses Vocacionais; Nível Socioeconómico.

## Abstract

Professional Education and vocational choices deserve special investigative attention, since productive processes require a solid formation of workers. This descriptive cross-sectional and quantitative study aimed the comparison the differences of the choose between vocational choice (the choose for the professional education or scientific-humanistic courses), considering previous school level, socioeconomic level (SEL), self-concept of competence and the vocational interests. The sample consisted of 150 students aged between 17 and 28 ( $M=19.21$ ;  $SD= 2.55$ ), of whom 74 were male and 76 were female, and attended professional courses ( $n=70$ ) and scientific-humanistic courses ( $n=80$ ). A sociodemographic questionnaire, the competence self-concept scale and the Self Directed Search (Career Exploration) were used. The results showed differences between the students of the professional courses and those of the scientific-humanistic courses, as a function of the SEL, with the former having a lower SEL. Differences were also observed considering the early academic pathway, with 72% of students from professional courses reporting drop out on their school pathway, as well as with professional education students showing a higher self-concept in troubleshooting. Regarding vocational interests, the students of the professional courses have higher results in the characteristics of the realistic, entrepreneurial and conventional dimensions. The results are discussed considering the importance of interventions, especially multidisciplinary, that support students in the construction of their professional project according to their characteristics and needs.

**Keywords:** Vocational Choice; Professional Education; Competence Self-Concept; Early Academic Pathway; Vocational Interests; Socioeconomic Level.

## Índice

<b>Resumo</b>	1
<i>Abstract</i>	2
Índice de Tabelas	4
<b>Introdução</b>	5
<b>Primeira Parte: Enquadramento Teórico</b>	7
(In)Sucesso Escolar e Escolhas Vocacionais	7
O Ensino Profissional: Mitos ou Realidades?	8
A Escolha Vocacional e a Psicologia como Apoio à Decisão	13
Fatores que influenciam o processo de Escolha Vocacional	15
Fatores Individuais	15
Fatores Externos	17
O Autoconceito como constructo psicológico	21
Autoconceito de Competência	24
Os Interesses e a Escolha Vocacional	26
Os Interesses Vocacionais e a escolha do tipo de curso	28
<b>Segunda Parte: Estudo Empírico</b>	30
Objetivo e Questões de Investigação	30
Método:	33
Participantes	33
Instrumentos	34
Procedimentos e análise de dados	41
Resultados	44
<b>Discussão</b>	51
<b>Referências</b>	58
<b>Anexos</b>	84

## **Lista de Tabelas**

- Tabela 1 - *Medidas de tendência central, dispersão e distribuição da EACC, na amostra.*
- Tabela 2 - *Medidas de tendência central, dispersão e distribuição do SDS, na amostra.*
- Tabela 3 - *Contagem efetiva e esperada, em função da via de ensino e NSE.*
- Tabela 4 - *Apresentação dos resultados relativos ao teste de Mann-Whitney.*
- Tabela 5 - *Associação entre o percurso escolar prévio e a via de ensino frequentada.*
- Tabela 6 - *Apresentação dos resultados relativos ao teste de Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ).*
- Tabela 7 - *Diferenças no autoconceito de competência em função da via de ensino.*
- Tabela 8 - *Autoconceito de competência, ao nível da resolução de problemas, face a via de ensino frequentada.*
- Tabela 9 - *Associação dos interesses vocacionais, em função da via de ensino frequentada.*
- Tabela 10 - *Diferenças nos interesses vocacionais, em função da via de ensino frequentada.*
- Tabela 11 - *Interesses vocacionais do tipo REC, segundo a via de ensino frequentada.*

## **Introdução**

Os desafios dos processos produtivos que marcam a sociedade contemporânea exigem do trabalhador formação científica teórico-prática sólida. Este pressuposto assente nas políticas internacionais levou as políticas educacionais a materializarem o ensino profissionalizante. A qualificação profissional agrega valor ao trabalho e ao trabalhador, mas por si mesma, não promove o desenvolvimento nem gera emprego.

Importa, por isso, conhecer quais os fatores que conduzem os jovens e adultos a enveredar pela via profissionalizante, independentemente destes terem abandonado ou não a escola, já que a aprendizagem assume hodiernamente, um carácter efémero, em virtude da globalização, razão pela qual é preciso desenvolver competências profissionais, que lhes permitam acompanhar as mudanças.

A literatura refere como fatores individuais que parecem exercer influência no processo de tomada de decisão vocacional, as aspirações e as expectativas de autoeficácia, o género, a ansiedade e a indecisão (Hackett & Byars, 1996), mas carecem de aprofundamento os estudos que analisem em simultâneo o nível socioeconómico, o percurso escolar prévio, o autoconceito de competência e os interesses vocacionais, na escolha deste ensino.

O processo de tomada de decisão não depende apenas de fatores internos, já que existem outros, como a família, a escola, os pares e diversos aspetos socioeconómicos, que são capazes de o determinar. Neste âmbito, Super (1980; 1990), dá especial ênfase à classe social, à condição económica e às relações familiares, uma vez que estas podem intervir no processamento da informação ou escolha, e que o meio familiar cria necessidades, modela valores, fornece experiências e informações, para o exercício de futuras ocupações, mas também recursos e contatos, que tornam determinadas profissões acessíveis ou não.



Tendo presente o acima referido, é importante ajudar os sujeitos a se conhecerem, para que façam escolhas ponderadas e consistentes, que lhes permitam concretizar interesses, valores, capacidades e aspirações (Afonso & Taveira, 2001), sem descuidar as características individuais, assim como, outros fatores, sobretudo externos, que podem condicionar o desenvolvimento vocacional (Imagínario, 1987; 1996; 1998).

Tudo isto faz-nos pensar que ainda há muito por fazer, que é crucial fazer-se mais investigação, pelo que esperamos poder contribuir através deste trabalho para o sucesso educativo, mediante o enfoque aqui dado ao autoconceito de competência, assim como à valorização dos interesses dos alunos, como atitude face à diferença.

De forma a compararmos as diferenças entre a escolha vocacional e a opção pelo ensino profissionalizante entre alunos do ensino profissional e alunos dos cursos científico-humanísticos, tendo por base a influência das variáveis autoconceito de competência, interesses vocacionais, percurso escolar prévio e nível socioeconómico, levamos a cabo o presente estudo, que é dividido em duas partes. A primeira parte respeita ao enquadramento teórico que apoia esta investigação. Começamos por abordar o percurso escolar prévio e ensino profissional, a escolha vocacional como um campo da psicologia no apoio à decisão, reportando ainda aos constructos autoconceito e autoconceito de competência e interesses vocacionais. Na segunda parte, respeitante ao estudo empírico apresentamos a metodologia que inclui a descrição da amostra e dos instrumentos, o objetivo e os procedimentos. Segue-se a apresentação dos principais resultados em função dos objetivos traçados. Por fim, com o apoio da literatura, analisamos as diferenças entre a escolha vocacional e a opção pelo ensino profissionalizante entre alunos do ensino profissional e alunos dos cursos científico-humanísticos, procurando evidenciar a influência do autoconceito de competência, dos interesses vocacionais, do percurso escolar prévio, e do nível socioeconómico na opção pelo ensino profissional.

## **(In)Sucesso Escolar e Escolhas Vocacionais**

As experiências de sucesso e insucesso escolar prévio têm vindo a ser referidas como determinantes das opções vocacionais. Um dos indicadores mais utilizados na análise do trajeto escolar dos alunos é o número de anos de desvio anual, no percurso escolar, isto é, o desvio etário, face à idade expectável para concluir o ciclo de estudos em apreço. A partir deste, tem-se constado que os alunos inscritos no ensino profissional registam um maior desvio anual, no seu percurso escolar, que os alunos do ensino regular, caracterizados por apresentarem tendencialmente, um trajeto académico linear (Duarte, 2012; Lemos, 2015).

A aprendizagem tem sido alvo de estudo por parte de muitos investigadores, ao longo dos tempos, por se tratar de um processo complexo, vista como a habilidade de realizar uma tarefa, depois de aprendida (Paiva, 2007), a qual se apresenta como uma tarefa crucial para o desenvolvimento dos sujeitos, recrutando todos os seus recursos para garantir a adaptação psicossocial (Martin, 2014; Seel, 2012). No entanto, existe um elevado número de alunos que não realiza essa tarefa com sucesso, motivo que levou muitos teóricos a se debruçar sobre este assunto (Matias, 2013). Contudo, a forma como é visto, quer em termos de causalidade ou de estratégias, não tem sido consensual, sendo quiçá esta pluralidade sinal da sua complexidade (Martinho, 2007; Matias, 2013), havendo apenas consenso, quanto à sua dimensão mensurável, aferida através da taxa de abandono e reprovações, como refere Benavente (1999), sendo aceite o fato do aluno não atingir as metas dos ciclos, nos limites estabelecidos, para se falar de insucesso (Branco, 2012; Matias, 2013).

Muitos investigadores consideram que o insucesso escolar começou com o ensino de massas. Porém, existem fatores intrínsecos e extrínsecos ao aluno, que contribuem para o agravamento deste, e que ganham defensores ou detratores, consoante a corrente ideológica subjacente (Mendonça, 2006), nomeadamente, a Teoria dos Dotes Individuais, que atribui a

responsabilidade do insucesso ao aluno, assente no quociente de inteligência; ou a Teoria do *Handicap* Sociocultural, que justifica o problema, através da classe social e bagagem cultural que o aluno traz para a escola, pressupondo que um sujeito oriundo de um meio desfavorecido não dispõe das condições necessárias para o sucesso, pois apresenta códigos linguísticos, saberes e posturas não privilegiadas pelo sistema; ou a Teoria Sócio Institucional, que coloca o problema no contexto escolar, dado este centrar-se em práticas, currículos e atuações pedagógicas uniformes, assim como, resultados e comportamentos não disruptivos dos alunos (Miranda, 2010; Pereira, 2016).

Existem pesquisas que não se enquadram numa corrente ideológica única, beneficiando assim de aportes de várias, como por exemplo, o trabalho desenvolvido por Duarte (2000), que utilizando as ideias de Bourdieu e Passeron (1970), destaca os fatores culturais, ao invés dos económicos, para explicar o sucesso escolar dos alunos; ou Martins (1993) e Batista, Seabra e Nascimento (2015), que associam as causas do insucesso, ao meio familiar, uma vez que para estes, os pais não transmitem aos filhos aspirações que lhes permitam competir com os outros alunos.

Será ainda de realçar que todos os trabalhos empíricos efetuados em Portugal ou noutras partes do mundo, apontam para a existência de uma correlação positiva entre a origem social dos alunos e o sucesso escolar, sendo o nível da instrução familiar e o consumo de bens culturais os fatores que mais contribuem para a criação de atitudes positivas face ao saber, pois influenciam o desenvolvimento cognitivo e as escolhas dos alunos, sendo as classes sociais com capital cultural médio e médio-alto, as que mais investem em orientações vocacionais futuras, junto dos filhos (Martins, 1993). Esta posição, também é defendida por outros autores, como Coelho (2010), ou Prata, Barbosa-Ducharne, Gonçalves e Cruz (2013), que consideram as atitudes parentais fator chave no sucesso escolar e ajustamento social.

Paiva (2007) refere que a aprendizagem está relacionada com uma multiplicidade de fatores, como: habilitações, monitorização e estimulação parental; perspectiva dos alunos sobre o ensino e experiências acumuladas. Mas Almeida e colaboradores (2005) referem que o sucesso escolar está apenas associado a um fator, isto é, à sintonia entre os valores, perceções e orientações culturais, da família e escola. Logo, é difícil delimitar as fontes do insucesso escolar, sendo por isso, entendido como um problema multifatorial, que atua de modo coordenado para a sua génese, dado que a junção das características individuais, o *gap* cultural escola-família, entre outros, contribuem para a sua existência, a qual, se acontecer, não implica que todos eles tenham de coexistir (Miguel, Rijo & Lima, 2012).

Os aspetos que têm vingado na literatura, como expoentes máximos do estudo do (in)sucesso, têm sido as retenções e o abandono escolar, sendo por isso entendido o insucesso escolar, no contexto português, como a repetência de um ou mais anos, ao longo de todo o percurso escolar (Conselho Nacional de Educação, 2015). Neste sentido, cabe clarificar que aquilo que nos interessa saber sobre o percurso escolar dos alunos, é como tem sido o seu trilha, ao longo da sua permanência no sistema de ensino (retenções e abandono), para aferirmos a existência de (in)sucesso, como sugere Cassamo (2010). À luz do modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 2005), os fatores intra-individuais e inter-individuais, facilitam ou inibem o comportamento dos sujeitos, em particular, o seu desempenho escolar, sendo possível, (re)construir significados e representações do *self*, através da interação que o sujeito estabelece, com os contextos onde atua (Prata, Barbosa-Ducharne & Cruz, 2013).

Destacamos a investigação de Monteiro (2009), que associa o insucesso escolar, aos alunos oriundos de meios desfavorecidos, elencando o desinteresse, a baixa escolaridade parental e as fracas condições habitacionais, como causas explicativas, ou o estudo de Mendonça (2006), efetuado na Região Autónoma da Madeira, que associa o baixo rendimento escolar a fatores institucionais, sociais e individuais, referindo que o *gap* entre o

meio rural e urbano, aliado às habilitações parentais, promove o sucesso dos alunos do meio urbano.

Outros investigadores têm vindo a debruçar-se sobre o tema, concluindo que é impossível atribuir a sua causa, apenas a uma só variável, pois é na confluência de inúmeros fatores que ela se gera, tais como: condições socioeconómicas; culturais; familiares; sistema de ensino ou escola, onde o aluno se insere (Barroso, 2010; Costa, 2008; Dionísio, 2009; Mendonça, 2006; Miranda, 2010; Monteiro, 2009).

Persiste uma tendência para associar os alunos dos cursos profissionais a percursos escolares mais sinuosos, pautados pelo insucesso escolar, nomeadamente, reprovações até ao 9.º ano de escolaridade. Por isso, parece haver uma crescente procura do ensino profissional, pelos alunos com insucesso escolar, no intuito de divergirem sobretudo, dos cursos científico-humanísticos (Duarte, 2012; Lemos, 2015).

Note-se que ao longo dos tempos, o ensino profissional foi visto como um ensino de segunda opção, frequentado maioritariamente, por alunos com um percurso escolar marcado pelo insucesso, oriundos de famílias com baixo nível socioeconómico (Alves, Almeida, Fontoura & Alves, 2001; Martins, Pardal & Dias, 2005; Mendes, 2009; Pacheco, 2014; Santos, 2016), com uma idade etária superior (Duarte, 2012; Lemos, 2015), e por conseguinte, sinalizadora de insucesso escolar, face aos alunos dos cursos científico-humanísticos, tendo essa idade etária, rondado no nosso país, em 2014, entre os 17 e 18 anos, *versus* os 16 e 17 anos, respetivamente (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2017). Neste sentido, procurou-se na literatura estudos que permitissem conhecer o perfil dos alunos que frequentam esta via de ensino, face aos alunos que frequentam os cursos científico-humanísticos, no intuito de conhecer o percurso escolar destes, até concluírem o Ensino Básico, ou seja, saber se o trajeto foi pautado pelo (in)sucesso, e qual é a origem social inerente, para aferir sobre a existência de uma reprodução social.

A consulta aos dados do Observatório de Trajetos dos Estudantes do Ensino Secundário (OTES), da DGEEC (2017), e a outros estudos, permitiram concluir que a origem étnica e social, são variáveis moderadoras do desempenho escolar, e que fazem dos cursos profissionais, um ensino frequentado maioritariamente por alunos oriundos de um meio socioeconómico adverso, com um percurso escolar pautado pelo insucesso, cujas famílias, detêm habilitações literárias mais baixas que as famílias dos alunos dos cursos científico-humanísticos (Duarte, 2012; Seabra, 2009).

Entre os estudos consultados, destacamos o realizado pela Divisão de Intervenção Educativa da Câmara Municipal de Cascais, denominado “*Dispositivo de Monitorização dos Cursos Profissionais (2013/2014)*”, através do qual, foi possível saber que este tipo de ensino, é visto pelos alunos e professores das escolas públicas e profissionais desse concelho, como uma via de ensino orientada para o mercado de trabalho, dada a forte componente prática, mas sentida pelos alunos, como uma via pouco valorizada pela sociedade, tida como fácil e orientada para alunos com dificuldades, de fraca qualidade para prosseguir estudos. Quanto aos fatores de escolha, os 144 participantes referiram os interesses, a família, o emprego, a vertente prática, o percurso escolar, a facilidade de concluir o 12.º ano e a fuga aos exames nacionais, tendo 80 % destes referido que almejavam obter emprego a curto prazo (Boura, 2015). De facto, no Relatório sobre a Avaliação do Acesso ao Ensino Superior, conduzido por Guerreiro e colaboradores (2016), constata-se que, no ano letivo 2014/2015, do total de alunos que ingressaram no ensino superior, apenas 5,30% desses eram provenientes de cursos profissionais, enquanto o número de alunos provenientes dos cursos científico-humanísticos, era de 78,20%. Outro pormenor interessante é o fato realçado por alguns autores, que destacam entre os alunos do ensino profissional, os alunos que exibem uma idade superior à expectável para o seu ciclo de estudos, associando o desvio etário ao insucesso escolar (Bresard, 1972; Diogo, 2016; Duarte, 2012; Lemos, 2015).

## **O Ensino Profissional: Mitos ou Realidades?**

A adolescência é uma fase de reestruturação afetiva e intelectual da personalidade, caracterizada pelo pensamento formal e raciocínio hipotético-dedutivo, a partir da qual, o sujeito começa a elaborar projetos vocacionais (Doron & Parot, 2001). O ensino profissional pode surgir nesta fase, como uma possível via de ensino a seguir, sobretudo, pelos alunos que valorizem um ensino mais prático (Azevedo, 2014).

Este tipo de ensino, com quase trinta anos de existência em Portugal, tem contribuído desde a sua criação, em 1989, para a realização pessoal de muitos alunos que procuram nele uma qualificação profissional, constituindo-se numa arma eficaz contra o insucesso e abandono escolar (Azevedo, 2014; Martins, 2012).

Aparece também conotado a outras ideias menos abonatórias, como ser visto como um trajeto alternativo, sobretudo, para os alunos mal sucedidos, criando assim, um novo tipo de *gueto*, apesar de conferir um diploma equivalente ao ensino secundário regular e um certificado profissional, de nível IV (Azevedo, 2014).

Tem como destinatários, os alunos com o 3.º ciclo do Ensino Básico concluído, que procuram um ensino prático, articulado com o mercado de trabalho, já que assentam na formação de competências pessoais e profissionais, para o exercício de uma arte, estando a sua estrutura curricular organizada por módulos, agrupados em três áreas de formação: sociocultural, científica e técnica (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, 2017).

No final, os alunos têm que apresentar um projeto - Prova de Aptidão Profissional - onde mostram as competências adquiridas ao longo do curso, permitindo-lhes aceder posteriormente a formação pós-secundária (especialização tecnológica) ou superior (ANQEP, 2017).

Gonçalves, Parente, Veloso, Gomes e Januário (1998) consideram o ensino profissional, um meio facilitador na transição de jovens e adultos para o mercado de trabalho, atendendo às exigências e habilitações concedidas, por isso, tido como mais uma oferta educativa para promover competências pessoais e profissionais (Oliveira & Braz, 2009).

E apesar do desprestígio social que ainda persiste à sua volta (Neves, Pereira, Santos, Godinho, Pereira, Valente & Pedrosa, 2010), o formato destes cursos têm feito disparar a procura do ensino profissional, como refere a DGEEC (2017), que reporta que no ano letivo 2004/2005, eram perto de 30 mil, sendo já mais de 105 mil os alunos que, em 2015/2016, frequentaram esta via de ensino, num total de 370 mil alunos inscritos no ensino secundário. Neste contexto, urge perceber os motivos deste forte crescimento, à luz do marco teórico apresentado e pressupostos que norteiam este estudo.

### **A Escolha Vocacional e a Psicologia como Apoio à Decisão**

Tomar uma decisão vocacional, é um processo complexo. Enquanto alguns sujeitos tomam decisões facilmente, outros deparam-se com dificuldades, procurando muitas das vezes, ajuda para decidir (Gati & Tal, 2008; Soares, Caldeira, Sousa & Carvalho, 2015).

Este tipo de decisões, como têm um papel fulcral na vida das pessoas, é um dos aspetos mais estudados na Psicologia Vocacional (Crites, 1961; 1971; 1989), deixando de ser visto como um momento isolado no ciclo de vida, passando a estar enquadrado nos processos de desenvolvimento, neste caso, vocacional (Santos, 2014; Taveira, 2005).

O aparecimento da Psicologia Vocacional, no início do século passado, está associado às escolhas educativas ou profissionais, com as quais os indivíduos eram confrontados (Ferreira, 2013).



Nesse sentido, a escolha vocacional pode ser entendida como a ação de escolher uma alternativa, em detrimento de outra, tendo presente a possibilidade de se obter sucesso nessa opção, encetando-se um plano a curto prazo, para atingir esse fim. Ou seja, a escolha vocacional é encarada como o ato de eleger e começar um plano de ação, entre vários possíveis, traduzindo a escolha do indivíduo, em termos pessoais e ocupacionais, tendo presente as suas circunstâncias (Rassin & Muris, 2005; Santos, 2005; Soares, Caldeira, Sousa & Carvalho, 2015).

Este é um processo contínuo, que abarca uma série de decisões tomadas ao longo da vida (Filomeno, 2012), que também é visto como um processo de construção da identidade, já que engloba decisões que o sujeito toma, à medida que se desenvolve (Guichard & Dumora, 2008; Guichard, Pouyaud & Dumora, 2011), existindo momentos propícios à ocorrência destas transições, como a conclusão do 9.º ano de escolaridade, que suscita problemas vocacionais, uma vez que o jovem é convidado a definir um projeto (de futuro), através duma escolha de via de ensino, (Vieira, Pappámikail & Resende, 2013), que integre identidade, profissão e empregabilidade (Coutrim & Cunha, 2011; Pinto & Silva, 2015).

Esse período de escolhas é caracterizado pela busca de equilíbrio, entre o que se almeja ser e aquilo que a realidade permite, uma vez que a escolha vocacional envolve aptidões pessoais, interesses, características da personalidade, a forma de ver o mundo, de se ver a si mesmo, os valores e informações que se tem sobre as profissões, as oportunidades educacionais, o nível socioeconómico, a família, os amigos, a sociedade, a cultura e a tecnologia, como referem Almeida e Pinho (2008); Bardagi, Lassance e Teixeira (2012); Grings e Jung (2017) e Whitaker (1997).

Para que o jovem seja capaz de fazer escolhas, são precisas três condições: i) suprimimento da escolha, isto é, existência de pelo menos duas opções, percebidas como prováveis; ii) motivação; iii) e liberdade para fazê-lo (Crites, 1961; 1971; 1989).

Estando reunidas as condições supra mencionadas, os jovens podem ter dificuldade em tomar decisões, face ao futuro, devido às fracas oportunidades de desenvolvimento pessoal e vocacional ou por influência negativa de experiências sociais ou culturais passadas (Carvalho & Taveira, 2012; Silva, 2016).

### **Fatores que Influenciam o Processo de Escolha Vocacional**

Vários autores, como Almeida e Pinho (2008), Lehman (1995), Levenfus e Nunes (2002), afirmam que a escolha vocacional não depende de uma única variável, porque esta é multifatorial e sobre determinada, isto é, existem vários fatores que afetam as escolhas dos sujeitos, cujo efeito depende do tipo de vínculo que este estabelece com cada um deles e o modo como percebe essa influência. Imaginário (1997) e Zunker (1986) consideram que o processo de escolha vocacional se rege através de dois tipos de fatores, nomeadamente: internos (características individuais dos sujeitos), como: interesses, habilidades, experiências e valores; e externos, como os seguintes: nível socioeconómico, classe social, oportunidades profissionais ou de emprego, família e grupo de pares.

#### **Fatores individuais.**

Entre os principais fatores individuais, referidos na literatura, com impacto na tomada de decisão, encontramos os interesses, as perceções de autoeficácia, o género, a ansiedade e a indecisão (Hackett & Byars, 1996), já que no momento de decidir, os sujeitos ponderam os interesses pessoais que têm pelas áreas do conhecimento ou tarefas, as aptidões, as habilidades e os aspetos vocacionais, que julgam ter para exercer uma dada profissão (Faria, 2013; Luna, 2012; Neiva, 2013).

As crenças em relação à autoeficácia também influenciam, por outro lado, as escolhas vocacionais, como refere Valore e Cavallet (2012), sendo aqui entendidas as percepções de autoeficácia como a avaliação que o sujeito faz das suas capacidades para realizar determinada tarefa, atuando como estímulo ou entrave ao desenvolvimento vocacional (Pocinho, Correia, Carvalho & Silva, 2010), já que condicionam, por norma, o sexo feminino, nas suas aspirações (Gottfredson, 1981; 2002).

Vários estudos fazem referência ao facto de as mulheres acreditarem ter mais capacidades para exercer ocupações tradicionalmente femininas, do que masculinas, enquanto os homens, acreditam ter a mesma capacidade para exercer profissões, quer tradicionais ou não (Leal, 2013; Nunes & Noronha, 2009; Stickel & Bonett, 1991).

O género, também citado na literatura, é descrito como um fator preponderante, nos processos de escolha vocacional (Carvalho, 2012; Faria, Taveira & Saavedra, 2008; Fitzgerald & Betz, 1994; Leong & Gupta, 2007; Shimada & Melo-Silva, 2013), já que existem diferenças de comportamento, entre os sexos, ao nível da exploração, indecisão vocacional (incapacidade para tomar decisões relativas à vida profissional), elaboração e concretização de projetos de carreira (Carvalho, 2012; Faria, 2013; Pinto, 2016).

Note-se que as próprias teorias do desenvolvimento da carreira, destacam o género, como fator fulcral na escolha vocacional dos sujeitos (Fitzgerald & Betz, 1994; Figueiredo, 2013; Taveira & Nogueira, 2004), pelo que devemos ter em atenção, as questões ligadas às diferenças de género, atendendo que em média, o sexo masculino revela maior interesse pelo trabalho mais prático, envolvendo objetos (áreas das tecnologias e exterior), enquanto o sexo feminino, revela maior interesse, pelo trabalho com pessoas (áreas da comunicação, arte e serviços), como refere Carvalho (2012).

O desempenho escolar também aparece referido na bibliografia, como fator de peso na escolha vocacional, assim como, o comportamento face ao mesmo, já que experienciar um bom desempenho numa determinada disciplina, leva os sujeitos a escolher profissões que lhe estejam associadas e vice-versa (Barbosa & Lamas, 2012).

No que reporta às motivações e expectativas dos jovens que frequentam o ensino profissional, diversos estudos (Alves, Almeida, Fontoura & Alves, 2001; Frazão, 2005; Mendes, 2009; Neves, 2010; Pacheco, 2014), apontam como principal motivo de escolha, o facto desta via facilitar o acesso ao mercado de trabalho, preparando adequadamente os sujeitos, para a vida profissional, transformando-se num trampolim para o seu ingresso.

Outros fatores internos referidos na literatura são o *locus* de controlo e a ansiedade, uma vez que os sujeitos com um *locus* de controlo externo baixo, ou excessiva ansiedade, registam dificuldades na escolha (Cristo, Rasi & Finck, 2016; Fuqua, Newman & Seaworth, 1988; Santos & Ferreira, 2015). Por último, a indecisão também é outro fator interno mencionado na bibliografia, atendendo que os sujeitos indecisos, se caracterizam por apresentarem pouca iniciativa e motivação, para explorar alternativas ocupacionais, e quando tomam decisões, estas são impulsivas ou assentes em estratégias de tentativa e erro, com pouca perspetiva temporal, por revelarem dificuldades em projetar o futuro (Campos & Noronha, 2016; Ginevra, Nota, Soresi & Gati, 2012).

### **Fatores externos.**

A escolha vocacional não depende só de fatores internos ao sujeito. Além desses aspetos idiossincráticos, existem outros fatores que precisam ser compreendidos, que influenciam a decisão, tais como os seguintes: família; escola; meio, grupo de pares; estatuto social das profissões e o nível socioeconómico (Almeida & Magalhães, 2011; Luna, 2012; Pocinho et al, 2010; Sampson, Reardon, Peterson & Lenz, 2004).

Os novos problemas colocados pela globalização das economias e mudanças tecnológicas, com efeitos na forma como se trabalha e acede às oportunidades formativas e profissionais, também têm afetado a escolha vocacional, destacando-se entre eles, as novas tecnologias da informação e comunicação (Esbrogeo & Melo, 2012; Rascovan, 2012; Reis & Schuwartz, 2013).

Apesar dos fatores internos e as experiências significativas serem aspetos importantes na determinação da escolha dos sujeitos (Lara, Araújo, Lindner & Santos, 2005), os fatores externos assumem, cada vez mais, maior destaque, enquanto barreiras ou fontes de suporte à tomada de decisão (Lent, Brown & Hackett, 2002; Nepomuceno & Witter, 2010).

De igual modo, Super (1980; 1990), também refere a importância dos fatores externos, como a classe social, o nível socioeconómico e as relações familiares, na escolha da carreira dos sujeitos, já que podem interferir no processamento da informação necessária para a tomada de decisão.

A família é apontada na literatura, como um dos fatores externos que mais ajuda ou dificulta o processo de decisão, pois fornece aos seus membros, oportunidades para se identificarem com determinadas tarefas, através de uma variedade de atividades, criando necessidades e modelando valores, com implicações na aquisição de informação e competências, para o exercício de futuras ocupações, além de fornecer recursos e contactos, que tornam acessíveis ou não, determinadas profissões (Almeida & Melo-Silva, 2011; Magalhães, Alvarenga & Teixeira, 2012; Super, 1980; 1990).

A família é, portanto, o ponto de partida para a constituição dos conceitos que os sujeitos têm de si, facilitando a compreensão das aptidões, já que as escolhas se dão a partir de modelos familiares que influenciam o juízo de valores, sobre as profissões (Almeida & Dias, 2016; Lucchiari, 1993).

A este respeito, o sujeito quando nasce, traz consigo uma série de expectativas familiares, sendo por vezes, depositário dos sonhos dos pais, os quais lhes incutem esta ou aquela profissão, daí alguns autores concluírem que seguir o projeto profissional familiar, proporciona segurança (aceitação) e ensejo de perpetuar o legado familiar (Almeida & Magalhães, 2011), motivo para que a profissão dos pais, se revele como fator de peso, na escolha vocacional dos filhos, sobretudo, a profissão do pai, nos filhos do sexo masculino (Sobral, Gonçalves & Coimbra, 2009; Königstedt & Taveira, 2010).

Na mesma linha de pensamento, é importante conhecer o processo de identificação, o valor dado às profissões no seio familiar, e o modo como o sujeito gere o apoio recebido, na tomada de decisão, para desmistificar receios e clarificar conceitos (Bates, 2015).

O jovem não baseia a sua decisão apenas nos modelos familiares, mas é influenciado pelo grupo de pares (Camacho, 2013; Carvalho & Taveira, 2012; Kenny & Bledsoe, 2005; Silva, 2016), isto é, os adolescentes, enquanto sujeitos em construção, configuram a sua trajetória de vida, tendo presente as relações significativas que estabelecem com o meio que os rodeia, sobretudo, com a família, escola e pares, junto dos quais, trocam ideias, fomentando a reflexão crítica sobre a escolha efetuada, mediante a amizade (Sinclair, Carlsson & Björklund, 2014; Turan, Çelik, & Turan, 2014).

O sentimento de pertença a um grupo de amigos pode amenizar. Por outro lado, eventuais dificuldades na tomada de decisão, através do apoio emocional, aparece positivamente relacionada com o sentimento de autoeficácia, neste tipo de processos decisórios (Cheung, Wan, Fan, Leong & Mok, 2013; Nawaz & Gilani, 2011).

A escola também influencia as escolhas vocacionais dos sujeitos, por ser o lugar onde estes passam a maior parte do seu tempo (Patton & McMahon, 1999; 2006; 2015), contribuindo para a sua socialização e formação da personalidade, aspetos básicos na construção do projeto de vida de todos nós (Becker, Bobato & Schulz, 2012).

O estatuto profissional é outro fator decisivo na escolha vocacional dos jovens, estando associado à obtenção de um curso, à mobilidade social e melhores condições de vida (Dias & Soares, 2012; Silva, 2016).

No nosso país, vários estudos referem que o posicionamento na estrutura de classes é tanto maior, quanto maior é a escolaridade dos sujeitos, evidenciando uma relação inversa entre a escolaridade do representante do agregado familiar e a taxa de pobreza dessa família (Diogo & Diogo, 2013; Sobrosa, Oliveira, Santos & Dias, 2015).

O nível socioeconómico, também interfere na escolha profissional (Maffei, 2008; Magalhães, Alvarenga & Teixeira, 2012; Sobrosa, Oliveira, Santos & Dias, 2015), dificultando a tomada de decisão e a continuidade dos estudos, sobretudo, em indivíduos provenientes de classes sociais mais desfavorecidas.

Existem outros fatores que condicionam a escolha vocacional, como a escassez de informação, sobre o leque de opções disponíveis (Cava, 2013; Sousa, 2007), que não serão abordados, dado o foco do nosso trabalho, assente na influência do nível socioeconómico, desempenho escolar prévio, autoconceito de competência e interesses vocacionais, na escolha da via de ensino de jovens e jovens adultos.

## **O Autoconceito como Constructo Psicológico**

O autoconceito evolui ao longo do ciclo de vida (Andrade, 2016; Dörr A, 2005) e constitui-se como elemento fundamental da personalidade ao contribuir para a tomada de decisão (Papalia & Wendkos, 1995; Papalia, Olds & Feldman, 2013), pois organiza a experiência e regula os estados afetivos e comportamentais, promovendo a formação da identidade (Andrade, 2016; Carneiro, Martinelli & Sisto, 2003; Gomes, 2007).

O interesse demonstrado pela comunidade científica em estudar o autoconceito, prende-se com o fato deste facilitar a promoção da personalidade, o desempenho escolar, o relacionamento interpessoal e a satisfação do sujeito consigo próprio (Veiga, 1989; 1992; 2006; 2012; Veiga & Domingues, 2012; Veiga & Leite, 2016).

A sua definição não é consensual. Para alguns teóricos, este é um traço, enquanto para outros, como Baldwin (1897), Mead (1934) e Ziller (1973), é um produto que advém da interação do sujeito com o meio, isto é, emerge da experiência social, ou dito de outra forma, do modo como o sujeito percebe os outros, ou como pensa que os outros o percebem.

O autoconceito pode ser entendido como uma variável que age sobre o comportamento, influenciando a percepção que o indivíduo tem de si e da sua atuação, em diferentes situações e contextos (Andrade, 2016; D’Affonseca, 2005; Goñi, Fernández & Infante, 2012; Peixoto & Almeida, 2011; Saldanha, Oliveira & Azevedo, 2011).

Harter (2006; 2012) refere que a construção do autoconceito é um processo cognitivo e social, o qual se desenvolve à medida que aquele evolui, ou seja, as particularidades de cada fase do desenvolvimento, determinam as autorrepresentações. Ao mesmo tempo que o desenvolvimento dos processos cognitivos determinam a organização do autoconceito, é a socialização que determina a valência destas, atendendo que o contato com os outros afeta a forma como o indivíduo se vê (Clemente, 2008).



A este respeito, note-se que o homem quando nasce passa a integrar um determinado grupo social (família, escola, sociedade), permitindo-lhe estabelecer relações interpessoais importantes, para a formação da sua subjetividade, as quais determinam as percepções que ele tem de si e dos outros, contribuindo para a construção do seu autoconceito e identidade pessoal (Cerqueira, Polonia, Pinto, Castro, Montenegro & Zinato, 2004; Andrade, 2016).

A escola ao permitir o desenvolvimento de novas habilidades e papéis sociais, fornece aos alunos outras referências que contribuem para a construção da autoimagem, aumentando o número de categorias que o aluno pode utilizar, para descrever as percepções que tem de si, perdendo relevância os modelos parentais à medida que ganham importância o grupo de pares e os outros significativos (Capelinha, 2013; Carvalho, Fernandes, Câmara, Gonçalves, Rosário, Freitas & Carvalho 2017).

A escola age sobre o autoconceito geral dos alunos, nomeadamente, através do autoconceito académico, quando estes recebem as avaliações dos professores, mas com a chegada da adolescência, ocorrem outras transformações, baseadas na preocupação com a imagem corporal e reação do outro, assim como, valorização dos aspetos intrapsíquicos como a introspeção e pensamento hipotético, que permitem aos sujeitos, construir um conceito de si e uma organização hierárquica de autoconceitos diferenciados, dentro de um quadro de referência que os guie no presente e lhes proporcione orientações futuras (Agón, Agustí & Folch, 2012; Guerrero, 2003; Hernaez, 1999; Leite, 2017; Peixoto & Almeida, 2011).

O constructo é tido como um mediador importante do processo de ensino-aprendizagem, em que todas as experiências escolares são filtradas pelo autoconceito académico, seja ele positivo ou negativo, influenciando a ideia que o aluno tem de si e a forma como este se percebe, se sente e responde, determinando a forma como este se envolve no processo (González & Tourón, 1992; Leite, 2017).

Quanto à sua natureza dimensional, muito se tem discutido sobre ela, tendo sido concebida inicialmente como única, contudo, hoje em dia é consensual aceitar-se a sua multidimensionalidade (Marsh & Craven, 2006; Peixoto & Almeida, 2011), graças ao trabalho pioneiro de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), no qual, este é apresentado como um conceito estruturado, diferenciado e evolutivo, suscitando a formulação de outros modelos, onde se propunha a divisão do constructo em autoconceito não académico, autoconceito académico relacionado com a língua materna e autoconceito académico relacionado com as matemáticas e, dentro destas categorias, a partir das quais, é possível efetuar a sua avaliação, nomeadamente: habilidades e aparência física; relação com os outros; linguagem; matemática e desempenho escolar (Marsh & Craven, 2006).

Há autores que acreditam que o sistema de crenças dos sujeitos, não é passível de ser avaliado, e se for, questionam-se como o fazer. Contudo, esta crítica não tem inviabilizado a construção de alguns instrumentos de avaliação, sobretudo, assentes numa perspetiva sociocognitiva e fenomenológica (Veiga, 1989; 1992; 2006; 2012; Veiga & Leite, 2016).

Convém diferenciar o termo em apreço da autoestima, dado que na literatura aparecem referenciados como semelhantes (Frade, 2015; González-Pienda, Núñez, Glez-Pumariega & García, 1997; Peixoto, 2003). A autoestima diz respeito a uma autoavaliação geral do indivíduo, incluindo sentimentos de (in)satisfação consigo próprio (Contreras & López, 2011; Schultheisz & Aprile, 2015), enquanto o autoconceito, refere-se à perceção de competência do sujeito, nos domínios académicos, sociais, comportamentais e físicos, apresentando um carácter mais cognitivo, expressando o conjunto de crenças que o indivíduo tem de si, embora ambos estejam interligados, pois fazem parte do *self* (Hutz & Zanon, 2011; Leal, 2012; Luna & Molero, 2013; Paiva & Lourenço, 2011; Pastor, Balaguer & García-Merita, 2003).

## **Autoconceito de Competência**

Trata-se de uma dimensão específica do autoconceito, por isso, visto como a percepção que o sujeito tem das suas capacidades (cognitivas, sociais e criativas), que influencia o comportamento, a qual também se relaciona com a forma como os sujeitos percebem as suas capacidades, para lidar com o meio, sobretudo, mediante a aprendizagem, uma vez que o conhecimento fomenta a capacidade de gerir as frustrações e valorizar os sucessos, mediante o desenvolvimento de mecanismos cognitivos e afetivos que promovem a ação, a persistência e a procura de novos desafios (Faria, Rurato & Santos, 2000; Lima Santos & Faria, 2008).

A conjugação do que acima é dito faz com que este constructo em particular, seja um bom preditor da capacidade de realização profissional, social e de bem-estar global dos sujeitos, assim como, das suas capacidades para se autoconhecerem e atingirem a autonomia. Está comprovado empiricamente que os sujeitos com maior autoconceito tendem a avaliar as suas capacidades, de forma eficaz, mobilizando-as para alcançarem resultados e comportamentos adaptativos (Faria, Rurato & Santos, 2000; Lima Santos & Faria, 2008).

O constructo também está associado ao conceito de autoeficácia concebido por Bandura (1986; 1997) sendo por isso, entendido como uma percepção de autoeficácia que se centra na crença pessoal que o sujeito tem das suas capacidades, para efetuar uma ação e obter um resultado, aceitando-se assim, que a autoeficácia e o desempenho estejam ligados de forma positiva, e que essa relação seja bidirecional, atendendo ao efeito positivo que a motivação tem sobre a tarefa (Bandura, 1986; 1997).

Em Portugal existem alguns estudos, como o realizado por Gomes (2007), para aferir a forma como se relaciona o autoconceito e a autoestima com as retenções escolares, num grupo de alunos do 6.º e 9.º ano de escolaridade, tendo este encontrado correlações positivas, entre as notas e quase todas as dimensões do autoconceito.

Peixoto (2003) através da sua investigação sobre o impacto que as retenções têm na autoestima e estratégias de *coping* para a sua promoção, constatou junto de uma amostra de 955 alunos do 7.º, 9.º e 11.º ano de escolaridade, de quatro Escolas Secundárias de Lisboa, que o grau de autoestima dos alunos não se altera, apesar destes ficarem retidos ou registarem maus desempenhos.

Quanto ao autoconceito de competência, podemos referir que existem vários estudos, os quais têm revelado diferenças em função: do (i) género; (ii) nível socioeconómico; (iii) ano de escolaridade (Faria & Lima Santos, 1998; 1999; 2001; Magalhães, Pina Neves & Lima Santos, 2003); (iv) via de ensino (Magalhães, Pina Neves & Lima Santos, 2003); e (v) expectativas escolares e profissionais (Lima Santos, Magalhães & Pina Neves, 2003).

## **Os Interesses e a Escolha Vocacional**

Os interesses são outro constructo charneira na Psicologia, muito valorizado nos processos de orientação vocacional, já que permitem o autoconhecimento e a tomada de decisão, sendo por isso, uma importante variável explicativa do comportamento humano.

Existem várias perspectivas sobre o seu significado (Carvalho, 2012), carecendo ainda de uma definição, razão pela qual, a maior parte dos investigadores recorrem à abordagem empírica, para identificar as suas dimensões e avaliá-lo. Apesar de não existir uma definição expressa, diversos investigadores como Su, Round e Armstrong (2009), consideram que este é dicotómico, isto é, tem uma perspectiva situacional (variam de acordo com o contexto, as experiências e a motivação) e uma perspectiva traço (são estáveis e estruturais), sendo por isso considerados como um elemento da personalidade, que resulta da interação entre o sujeito e o meio, traduzido no desejo de uma atividade, pelo que depende das características pessoais, das crenças e experiências vividas (Leitão & Miguel, 2001; Zaharie, Osoian & Beleiu, 2014).

Em termos teóricos, um dos modelos mais utilizados neste âmbito, é a Teoria das Personalidades Vocacionais de Holland, a qual procura explicar a escolha vocacional, conjugando interesses e habilidades, com os fatores existentes no contexto, apresentando o conceito de personalidade vocacional, como produto da interação entre hereditariedade, ambiente e experiências de vida, a qual gera um estilo singular de agir que o sujeito tenta expressar no seu meio (Furnham, 1992; Noronha, Freitas & Ottati, 2003; Silva, 2017).

Esta teoria assenta na ideia de que os interesses são uma expressão da personalidade, pelo que podem ser utilizados para categorizar os sujeitos e os ambientes de trabalho em seis tipos: Realista (R), Investigador (I), Artista (A), Social (S), Empreendedor (E) e Convencional (C), determinando assim, seis tipos de padrões de interesses (Holland, 1973; 1985; 1997; Zaharie, Osoian & Beleiu, 2014).

Indivíduos do tipo realístico são práticos e pouco perspicazes, pelo que valorizam o trabalho com máquinas ou animais; sujeitos do tipo investigativo, são independentes e reservados, valorizando a investigação e procura de informação; pessoas do tipo artístico são mais emocionais, expressivas e inconformistas, pelo que preferem atividades criativas; indivíduos do tipo social são tidos como cooperantes, pelo que gostam de ajudar os outros; os sujeitos do tipo empreendedor, são descritos como extrovertidos e autoconfiantes, pelo que preferem atividades com independência; e por último, pessoas do tipo convencional, tidas como persistentes e pouco imaginativas, pelo que preferem atividades sistemáticas (Holland, Gottfredson & Nafzinger, 1973; Gottfredson, 1999).

Cada tipo é tido como funcionando melhor no seu ambiente equivalente, isto é, tipo realista em ambiente realista (Holland, Sorensen, Clark, Nafzinger & Blum, 1973; Pietrzak & Page, 2001; Zaharie, Osoian & Beleiu, 2014).

Segundo Holland (1973; 1985; 1997), todos os sujeitos possuem características dos seis tipos, ainda que os atributos de um tipo possam dominar, podendo ser organizados num hexágono (RIASEC), no qual os interesses mais próximos estão mais relacionados e vice-versa (Anderson, Tracey & Rounds, 1997; Meireles & Primi, 2015).

Posteriormente, Holland introduziu o conceito de congruência, consistência e diferenciação nos perfis RIASEC, definindo a congruência como a presença de semelhança entre as características do sujeito e o ambiente; a consistência como o padrão de interesses dominantes, sendo menor, quando a distância hexagonal entre os temas dominantes é maior; e a diferenciação, como o grau de variabilidade do perfil, atendendo a que perfis diferenciados têm um ou mais temas dominantes (Gottfredson, Holland & Gottfredson, 1975; Holland, Fritzsche & Powell, 1994; Santos, 2012).

Na prática, depois de se avaliar o tipo de personalidade vocacional e o tipo de ambiente, o modelo serve para definir níveis de consistência e congruência, assim como,

antever resultados, como satisfação ou mudança de profissão, pois considera que a escolha profissional, deve assentar na junção de interesses individuais e tipo de ambiente, onde a pessoa se encontra inserida, respeitando as suas preferências e valores, na escolha da profissão que mais lhe agrada ou convêm (Holland, 1973; 1985; 1997). Por isso, Holland (1997) refere que a escolha de uma profissão é uma expressão da personalidade e que a satisfação e a realização profissional dependem da congruência entre o tipo de personalidade vocacional e o ambiente, pelo que se deve fomentar a exploração vocacional, como motor do desenvolvimento pessoal dos sujeitos, já que lhes permite aumentar o conhecimento de si e do meio, facilitando a tomada de decisão, a construção de uma personalidade mais flexível (Taveira & Moreno, 2003) e uma melhor adaptação à carreira (Savickas, 1995; 2005; 2013).

A validade deste modelo tem sido estudada em muitas culturas, (Spokane & Cruza-Guet, 2005), inclusive na população portuguesa, revelando resultados satisfatórios (Ribeiro, 2015). Contudo, ainda existe muito para explorar sobre as contribuições desta teoria, nomeadamente, nas áreas do desenvolvimento, socialização, e influência do meio, como refere Gottfredson (1999), Godoy, Noronha, Ambiel e Nunes, (2008) e Silva (2013).

### **Os Interesses Vocacionais e a Escolha do Tipo de Curso**

Os interesses desempenham um papel fulcral na escolha vocacional dos sujeitos, assim como, no seu envolvimento, sendo por isso, um fator chave em vários contextos, como o vocacional, dada a influência que têm na tomada de decisão. Por isso, são uma das variáveis mais estudadas nos modelos de desenvolvimento da carreira, por permitirem ajudar aos indivíduos a tomar decisões informadas e a formularem hipóteses, em termos de exploração vocacional, expressando assim a sua personalidade, através de uma ocupação (Bubany & Hansen, 2011; Mattiazzi, 1977; Savickas, 1995; 1999; 2005; Vicente, 2013).

Existem em Portugal alguns estudos conduzidos à luz da Teoria dos Interesses Vocacionais de Holland, que referem que os alunos inscritos no ensino regular, tendem a revelar maior interesse em atividades ou profissões do tipo social e menor interesse, em atividades ou profissões do tipo convencional (Teixeira, Barros & Janeiro, 2010).

Já os alunos dos cursos profissionais, tendem a apresentar menor interesse em atividades do tipo investigativo e maior interesse em atividades do tipo social, empreendedor e artístico (Martins, 2012), corroborando assim, os resultados obtidos no Brasil, junto de jovens do 12.º ano de escolaridade, que também demonstraram maior interesse em atividades sociais, em detrimento dos interesses de tipo realista (Teixeira, Barros & Janeiro, 2010).

Santos (2012), depois de estudar os interesses profissionais de 250 alunos universitários que frequentavam diferentes cursos superiores, em três instituições de ensino da cidade da Praia, em Cabo Verde, concluiu que estes jovens apresentavam interesses profissionais mais elevados em atividades do tipo social, empreendedor e investigativo, exibindo interesses profissionais mais baixos, em tarefas mais práticas e com resultados concretos. Também Sampaio (2013), ao estudar os interesses vocacionais em 247 alunos do 9.º ano de escolaridade, de duas escolas privadas de Guiné-Bissau, constatou que os participantes revelavam maior interesse em tarefas do tipo social, e menor interesse em tarefas ligadas ao manuseamento de objetos (interesses do tipo realista).

Ribeiro (2015), num estudo conduzido, junto de 266 alunos finalistas do terceiro ciclo, de um agrupamento de escolas do distrito de Setúbal, apurou, mediante o *Self Directed Search*, diferenças significativas nos interesses vocacionais do tipo investigador e realista, sendo o primeiro tipo, mais elevado no ensino regular, e o segundo, nos percursos alternativos, dado o maior interesse dos alunos do ensino regular, por tarefas reflexivas, e maior interesse dos alunos dos percursos alternativos, por questões práticas, traduzindo assim, o aspeto básico usado para diferenciar ambos cursos.



## **Metodologia**

### **Objetivo e Questões de Investigação**

No presente estudo, procurámos compreender que dimensões poderão estar associadas às diferenças na escolha vocacional entre alunos de cursos profissionalizantes e alunos de cursos técnico-humanísticos. Concretamente, verificamos se o nível socioeconómico, o percurso escolar prévio, o autoconceito de competência e os interesses profissionais se encontram subjacentes à opção dos estudantes por um curso científico humanístico ou profissionalizante. Assim, o estudo teve como questão geral: Quais são os fatores que estão associados à escolha do ensino profissional por parte de jovens?

Especificamente, colocámos a questão: Existem diferenças entre os alunos dos cursos profissionais e os dos cursos técnico-humanísticos em função do nível socioeconómico, do percurso escolar prévio, do autoconceito de competência em função da via de ensino frequentada e em função dos interesses profissionais?

As questões acima referidas visam compreender as razões que levam os jovens e adultos, a optar por esta via de ensino, em detrimento de outras, como por exemplo, o Ensino Regular, mas também traçar o perfil atual dos alunos que procuram os cursos profissionais, já que a vocação profissional, não parece ser o único fator subjacente.

Relativamente às variáveis, estas foram selecionadas tendo em conta a revisão da literatura e objeto do nosso estudo, sendo as seguintes:

- i) A Escolha Vocacional, como variável dependente;
- ii) Idade; Nível Socioeconómico; Percurso Escolar Prévio; Autoconceito de Competência, e Interesses Vocacionais, como variáveis independentes;
- iii) Género e Meio (escola sedeadada ou não, na capital da região, em estudo), como variáveis moderadoras.

E testarmos as seguintes hipóteses:

**Hipótese 1.** Existem diferenças significativas na escolha da via ou modalidade de ensino, em função do nível socioeconómico dos alunos.

Vários estudos sustentam a existência de um perfil específico de aluno, que frequenta os cursos profissionais. Este perfil é caracterizado por baixos recursos escolares e socioeconómicos, reforçando assim, o preconceito social ligado a esta via de ensino, como refere Duarte (2012), e encontra sustentação conceptual, na teoria da reprodução social, proposta por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), onde os mecanismos escolares tendem a reproduzir as desigualdades, em vez de as atenuar (Seabra, 2009). Logo, o objetivo desta hipótese é confrontar o perfil descrito na literatura, com aquele encontrado no estudo, e saber se há correspondência ou não, ou se pelo contrário, este se tem vindo a alterar ao longo do tempo.

**Hipótese 2.** Existe uma associação entre o desempenho escolar prévio e a via de ensino frequentada.

Os alunos mais bem-sucedidos academicamente tendem, segundo vários autores, a protelar que via de ensino devem seguir, deixando para o fim do secundário a decisão de ingressar no ensino superior ou a de optar por um curso profissional. Já os alunos que não são bem-sucedidos são interpelados a abraçar um projeto vocacional, de natureza profissional ou profissionalizante, muito mais cedo, atendendo às suas capacidades e interesses (Vieira, 2015; Vieira, Pappámikail & Resende, 2013).

**Hipótese 3.** Há diferenças na escolha da via de ensino, face ao autoconceito de competência.

O ensino regular e o ensino profissional constituem duas vias de ensino distintas, com objetivos, destinatários, certificação e saídas (escolares ou profissionais) diferentes. Logo, se existem diferenças entre estas duas vias de ensino, o autoconceito de competência também se diferencia, em função destas (Magalhães, Pina-Neves & Lima Santos, 2003). Os estudos empíricos efetuados em Portugal, para avaliar este constructo, apresentam resultados que favorecem os alunos que frequentam os cursos científico-humanísticos (antigos cursos de carácter geral), no domínio cognitivo (Resolução de Problemas, Sofisticação ou Motivação para Aprender e Prudência na Aprendizagem) e social (Cooperação Social e Assertividade Social), face aos alunos que frequentam os cursos profissionais, sendo que estes aspetos parecem ser mais requisitados nos cursos científico-humanísticos, promovendo o desenvolvimento diferenciado destes e influenciando a perceção pessoal desse domínio (Faria & Azevedo, 2004; Magalhães, 2011; Magalhães, Pina-Neves & Lima Santos, 2003)

**Hipótese 4.** Existe uma associação entre o tipo de ensino frequentado e os interesses vocacionais.

Como os interesses vocacionais, são formas de expressão da personalidade, a literatura sustenta a existência de diferenças significativas nos interesses vocacionais relatados por alunos que frequentam o ensino regular e ensino profissional, prevalecendo nos primeiros, interesses em tarefas do tipo investigador, e nos segundos, tarefas do tipo realista, em que os alunos do ensino regular, privilegiam atividades de carácter reflexivo, enquanto os alunos dos cursos profissionais, privilegiam atividades práticas (Ribeiro, 2015).

Estas hipóteses, além de representarem a revisão da literatura, expressam a nossa reflexão sobre o tema, pelo que devem ser testadas, transformando-se no nosso contributo. No intuito de testarmos as hipóteses acima apresentadas, recorreu-se a um estudo transversal, descritivo e quantitativo, assente numa abordagem quantitativa e objetiva (Martins, 2011).

## Método

### Participantes

A amostra foi constituída por 150 alunos, sendo 76 do sexo feminino (50,70%) e 74 do sexo masculino (49,30%), e com idades compreendidas entre os 17 e os 28 anos ( $M = 19$ ;  $DP = 2$ ). A amostra está subdividida segundo a modalidade de ensino frequentada, isto é, num grupo temos os alunos finalistas que frequentam o ensino profissional ( $n = 46,67\%$ ), e noutro, os alunos finalistas que frequentam os cursos técnico-humanísticos ( $n = 53,33\%$ ), sendo todos eles, alunos do ensino público, com residência na Região Autónoma da Madeira.

Relativamente à faixa etária, os alunos que frequentam os cursos científico-humanísticos exibem idades compreendidas entre 17 (45%) e os 21 anos (2,50%); Os alunos que frequentam os cursos científico-humanísticos têm idades compreendidas entre os 17 (5,7%) e os 28 anos (1,4%), sendo que 17,1% têm 18 anos, 15,7% têm 19 anos e outros 17,1% têm 20 anos.

No que respeita ao nível socioeconómico (NSE), 110 alunos (73,30%) pertence ao NSE Baixo, 39 alunos (26%) ao NSE Médio, e apenas um (0,70%) ao NSE Alto. Dada a discrepância existente entre os NSE em causa, os resultados dos estudos diferenciais, em função desta variável devem ser lidos com cautela. Quanto ao percurso escolar prévio, 64 participantes (42,70%) referem nunca terem reprovado, sendo 56 destes (87,50%) provenientes dos cursos científico-humanísticos e 8 alunos (12,50%) dos cursos profissionais.

Relativamente às aspirações e expetativas escolares ou profissionais, observamos que a maioria dos participantes que frequentam os cursos científico-humanísticos pretendem (aspiram) e esperam (estão expectantes) vir a ingressar no ensino superior, após conclusão do secundário (83,50% e 86,40%, respetivamente). A maioria dos alunos que frequentam os cursos profissionais, aspiram (86,50%) e esperam (81%) ingressar no mercado de trabalho,

concluindo-se assim, tal como no estudo de Lima, Magalhães e Pina Neves (2003) ou Magalhães (2011), que existem aspirações e expetativas escolares ou profissionais diferentes nos alunos, consoante a via de ensino, reforçando a ideia de que estas parecem estar ajustadas aos objetivos de cada modalidade.

### **Instrumentos**

Os instrumentos utilizados foram selecionados tendo em atenção o objetivo da investigação, assim como, a sua tradução para a língua portuguesa e adaptação e aferição à população portuguesa.

**Questionário sociodemográfico (QSD)**, construído para recolher informação sociodemográfica dos participantes, nomeadamente a seguinte:

- (i) Caracterização do aluno (idade, género, meio, habilitação e ocupação dos pais);
- (ii) Situação escolar (via de ensino, curso frequentado, e número de reprovações);
- (iii) Aspirações face ao futuro escolar ou profissional, após o 12.º ano, como seja ingressar no ensino superior, ingressar no mercado de trabalho, ou ambas.

### **Nível socioeconómico ou NSE.**

O nível socioeconómico foi apurado através da codificação proposta por Simões (1994), para a população portuguesa, segundo os seguintes níveis:

- i) NSE Baixo: engloba trabalhadores assalariados, por conta de outrem; trabalhadores não especializados da indústria e construção civil; empregados de balcão, no pequeno comércio; contínuos; cozinheiros; empregados de mesa e de limpeza; pescadores; rendeiros; trabalhadores agrícolas; vendedores ambulantes; trabalhadores especializados da indústria, como mecânicos e eletricitas; e motoristas, que possuam, até ao 8.º ano de escolaridade;

- ii) NSE Médio: engloba profissionais técnicos intermédios independentes; pescadores proprietários de embarcações; empregados de escritório; de seguros e bancos; agentes de segurança; contabilistas; enfermeiros; assistentes sociais; professores; comerciantes e industriais, com habilitação escolar igual ou superior, ao 9.º ano de escolaridade;
- iii) NSE Elevado: engloba grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio e indústria; quadros superiores da administração pública, do comércio, indústria e serviços; profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, arquitetos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior); artistas; oficiais superiores das forças armadas; pilotos de aviação, com habilitações desde o 4.º ano de escolaridade, até ao doutoramento.

Recorremos ao indicador “nível de escolaridade dominante, na família”, que combina as habilitações de cada um dos progenitores ou responsável do aluno, para atribuir ao participante, o nível de escolaridade do elemento detentor de maior capital escolar e, nos casos em que apenas existia um responsável, o nível escolar deste, como sugere Martins (2005) e Mauritti (2000; 2002), e assim aferirmos o NSE da amostra.

### **Escala de autoconceito de competência ou EACC.**

Para a avaliação do autoconceito de competência, utilizou-se a escala criada por Rätty e Snellman (1992), adaptada ao contexto português, por Faria e Lima Santos (1998; 1999; 2001; 2004), constituída por 31 itens, agrupados em três dimensões gerais, denominadas: Dimensão Cognitiva, que inclui três subescalas:

- i) Resolução de Problemas (sete itens): avalia a percepção de competência no domínio das aprendizagens cognitivas, da resolução de problemas e da aplicação dos conhecimentos à prática);
- ii) Sofisticação ou Motivação para Aprender (cinco itens): avalia a percepção de competência no domínio do investimento e da motivação na aprendizagem;
- iii) Prudência na Aprendizagem (quatro itens): avalia a percepção de competência no domínio da precisão e profundidade na aprendizagem.

Dimensão Social, que engloba duas subescalas:

- iv) Cooperação Social (seis itens): avalia a percepção de competência no domínio da cooperação com os outros;
- v) Assertividade Social (cinco itens): avalia a percepção de competência no domínio social, nomeadamente, a capacidade para expressar opiniões, estabelecer conhecimentos e iniciar ações.

Dimensão de Criatividade, constituída apenas por uma subescala:

- vi) Pensamento Divergente (quatro itens): avalia a percepção de competências manuais, físicas e musicais, isto é, competências ligadas à criatividade.

Os itens pertencentes à mesma subescala, estão distribuídos de forma não consecutiva, sendo cada item cotado através de uma escala de tipo *Likert* de cinco pontos, que avalia o grau das características definidoras do autoconceito, presentes no sujeito, variando entre “*Não tenho mesmo nada desta característica*” e “*Tenho mesmo muito*”, em que “1” indica um baixo autoconceito de competência e “5” um elevado autoconceito de competência, refletindo assim o grau em que o indivíduo se autocaracteriza (Faria & Lima Santos, 2001; Faria, Lima Santos & Bessa, 1996; Lima Santos & Faria, 1999).

No final, os valores são somados para cada uma das subescalas, obtendo-se os respectivos resultados. Este instrumento, destina-se a adolescentes, a partir do 9.º ano e a adultos, podendo ser administrado de forma individual ou coletiva (Faria & Lima Santos, 2001; Faria, Lima Santos & Bessa, 1996; Lima Santos & Faria, 1999).

Neste estudo a análise da consistência interna (grau de coerência, existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem o instrumento), das seis subescalas da EACC apresentou os seguintes valores: resolução de problemas ( $\alpha = 0,79$ ), cooperação social ( $\alpha = 0,75$ ), assertividade social ( $\alpha = 0,63$ ), sofisticação ou motivação para aprender ( $\alpha = 0,60$ ), prudência na aprendizagem ( $\alpha = 0,64$ ), pensamento divergente ( $\alpha = 0,46$ ).

Estes dados apoiam os resultados de outros estudos, sobre a consistência interna da EACC. Contudo, apenas a subescala “Resolução de Problemas” e “Cooperação Social”, apresentam boa consistência interna, já que as outras subescalas registam valores abaixo desse nível e uma, o “Pensamento Divergente”, um nível inaceitável, que poderá advir do seu reduzido número de itens (Faria & Lima Santos, 2001; Faria, Lima Santos & Bessa, 1996; Lima Santos, Magalhães & Pina Neves, 2003; 2004; Magalhães, 2011).

Apurou-se a consistência interna das dimensões geral e total da escala completa, a saber: Dimensão cognitiva, que engloba as subescalas Resolução de Problemas, Prudência na Aprendizagem, Sofisticação ou Motivação para Aprender ( $\alpha = 0,84$ ); Dimensão Social, que engloba as subescalas Cooperação Social, Assertividade Social ( $\alpha = 0,78$ ); Dimensão Criatividade, que corresponde à subescala Pensamento Divergente ( $\alpha = 0,46$ ), e a EACC – Escala Completa ( $\alpha = 0,89$ ).

Face aos valores obtidos, podemos afirmar que a dimensão Cognitiva e Social apresentam uma boa consistência interna, apesar da dimensão Criatividade, continuar a registar um nível inaceitável.



Logo, os resultados dos estudos diferenciais que iremos apresentar, têm que ser lidos com especial cuidado, apesar da escala completa, revelar uma elevada consistência interna (0,89).

Quanto à sensibilidade (Tabela1), observamos que os valores da média e da mediana estão próximos e que os valores mínimos e máximos estão distantes.

Por sua vez, os coeficientes de assimetria e curtose, encontram-se próximos dos coeficientes da curva normal, evidenciando uma boa sensibilidade do instrumento.

Tabela 1

*Medidas de tendência central, dispersão e distribuição da EACC, na amostra.*

<b>Subescalas e Dimensões</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>Md</i></b>	<b><i>DP</i></b>	<b>mín</b>	<b>máx</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Curtose</b>
Resolução de Problemas	24,7	24	3,52	17	33	0,19	-0,30
Prudência na Aprendizagem	13,5	14	2,34	8	18	-0,01	-0,39
Sof. ou Mot. para Aprender	16,5	17	2,76	9	24	0,16	0,13
Cooperação Social	23,7	24	3,08	14	30	-0,37	0,16
Assertividade Social	18,0	18	2,80	11	24	-0,25	-0,55
Pensamento Divergente	13,5	14	2,79	7	20	-0,12	-0,23
Dimensão Cognitiva	54,7	54	7,35	38	71	0,07	-0,47
Dimensão Social	41,7	42	5,09	28	51	-0,32	-0,23
Dimensão de Criatividade	13,5	14	2,79	7	20	-0,12	-0,23
EACC - Escala Completa	109,9	110	12,9	77	139	-0,11	-0,30

*M = média; Md = mediana; DP = desvio-padrão*

***Self Directed Search* ou SDS - forma CE** (Career Exploration), instrumento elaborado por Holland, para avaliar os interesses profissionais, muito estudado e revisto, desde a primeira edição (Nunes, Okino, Noce & Jardim-Maran, 2008), que contempla quatro formas: R ou Regular; E ou *Easy* - para sujeitos com habilidades de leitura reduzida; CP ou *Career Planning* - para sujeitos em transição profissional; e a forma CE - destinada a estudantes dos últimos anos do ensino básico e secundário, traduzida para a língua portuguesa por Primi, Mansão, Muniz, e Nunes (2010), com a permissão da *Psychological Assessment Resources* – PAR (Nunes et al., 2008), estudado em amostras portuguesas e brasileiras por Teixeira, Barros e Janeiro (2010). O instrumento está estruturado em quatro partes: “Atividades” - aquilo que o sujeito gosta ou gostaria de fazer; “Competências” - aquilo em que o sujeito considera ser bom ou gostaria de aprender; “Carreiras” - o que o indivíduo gostaria de seguir; e “Capacidades”. As partes que abordam as atividades e as competências têm 66 itens cada, abrangendo os seis tipos RIASEC, sendo 11 itens para cada tipo (Magalhães, 2013).

A parte que aborda as carreiras é constituída por 72 itens, sendo 12 para cada tipo, perfazendo 204 itens de resposta dicotômica. A última parte, refere-se à autoavaliação das “Capacidades”, onde os sujeitos autoavaliam um conjunto de capacidades mediante uma escala *Likert* que varia entre 1 (baixa) e 7 (alta), somando mais 12 itens, para totalizarem 216. Trata-se de um instrumento de fácil aplicação e interpretação, adequado a sujeitos com idade igual ou superior aos 14 anos, baseado no Modelo das Personalidades Vocacionais de Holland (1973; 1985; 1997), muito utilizado na Psicologia Vocacional, dada a sua elevada consistência interna, podendo ser aplicado de forma individual ou coletiva. Este pode ser autocorrigido, sendo o resultado final obtido, através da soma de todos os “sim” que cada letra do modelo tem nas subescalas, mais o resultado da autoavaliação das capacidades, pelo que pode assumir um valor mínimo de 2 pontos ou um máximo de 48, para cada tipo de

personalidade (Magalhães, 2013). No final, obtém-se um código de três letras, referente aos três resultados mais elevados obtidos no teste (Magalhães, 2013).

Os seus resultados variam de acordo com o nível de educação na família, já que filhos de pais com baixo nível de escolaridade tendem a escolher ocupações que requerem menos formação (Lewis & Sedlacek, 1972; Holland, 1973; 1985; 1997).

Foi auferida a consistência interna do instrumento para os seis tipos de interesses vocacionais inventariados pela escala: Realista ( $\alpha = 0,93$ ), Investigativo ( $\alpha = 0,93$ ), Artístico ( $\alpha = 0,92$ ), Social ( $\alpha = 0,91$ ), Empreendedor ( $\alpha = 0,92$ ), Convencional ( $\alpha = 0,94$ ), e SDS – Escala Completa ( $\alpha = 0,97$ ).

Os 36 itens que avaliam os interesses do tipo Convencional apresentam a maior consistência interna (0,94), na amostra. A dimensão que regista o valor mais baixo, é a dimensão Social, contudo, expressa uma muito boa consistência interna (0,91) tal como a escala completa. No que respeita à sensibilidade, os resultados evidenciam uma distribuição próxima da distribuição normal para as seis dimensões e para a sua dimensão total, revelando que o instrumento é sensível para a avaliação dos interesses vocacionais.

Tabela 2

*Medidas de tendência central, dispersão e distribuição do SDS, na amostra*

<b>Dimensão</b>	<b><i>M</i></b>	<b><i>Md</i></b>	<b><i>DP</i></b>	<b>mín</b>	<b>máx</b>	<b>Assimetria</b>	<b>Curtose</b>
Realista	19,70	16	12,89	2	47	0,54	-0,92
Investigativo	20,40	19	11,95	2	48	0,43	-0,95
Artístico	18,00	16	11,22	2	44	0,50	-0,75
Social	27,40	28	9,68	4	46	-0,21	-0,58
Empreendedor	24,80	24	11,68	4	47	0,20	-1,08
Convencional	17,90	14	12,30	2	48	0,86	-0,35
SDS (Total)	128,10	121	45,18	43	264	0,72	0,17

## **Procedimentos**

**Recolha de dados.** Depois de apresentado e aprovado o projeto de investigação, junto do Conselho Científico na Universidade da Madeira, foi solicitada à Direção Regional de Educação (DRE), autorização para efetuarmos o presente estudo, em meio escolar.

Após obtenção da referida autorização (Anexo I), foi endereçado um email aos Conselhos Executivos das escolas públicas da região, onde apresentávamos o projeto, disponibilizando-nos para o explicar pessoalmente. O envio do correio eletrónico, sempre foi precedido de um contacto telefónico, no intuito de sensibilizarmos o interlocutor e efetuarmos um breve enquadramento do mesmo.

À medida que fomos recebendo as confirmações das participações, foram selecionadas as turmas e acordadas as datas e horários de apresentação do projeto, os seus objetivos, metodologia e assuntos conexos.

Posteriormente, segundo a disponibilidade de cada uma das turmas, foram agendadas as sessões de administração dos instrumentos.

A sua administração foi realizada de forma coletiva, isto é, por turma, durante um tempo de aula. Para o efeito, efetuou-se em todas as turmas, uma súmula do projeto e depois uma breve explicação dos procedimentos a adotar, reforçando-se o carácter anónimo, confidencial e voluntário da participação.

Num segundo, momento procedeu-se à administração dos instrumentos propriamente ditos, numa única sessão de 45 minutos.

Finalizada a administração e recolha dos instrumentos, efetuou-se uma revisão à base de dados, para se verificar a entrada com sucesso de todas as variáveis, assim como, detetar eventuais problemas ou erros no seu carregamento.

Seguidamente, procedemos à validação dos dados, onde se passaram em revista vários aspetos, entre os quais:

- i) Verificação da existência de todas as variáveis;
- ii) Atribuição de nome e descrição de cada variável;
- iii) Transformação das variáveis alfanuméricas em numéricas;
- iv) Atribuição de códigos a cada variável;
- v) Criação de novas categorias de resposta.

O questionário aplicado é constituído por um conjunto de questões sociodemográficas que, apesar de poderem ser analisadas separadamente, foram utilizadas para construir variáveis compósitas, como o nível socioeconómico (NSE), que não pode ser extraído diretamente do guião.

Por outro lado, para podermos reconstruir as trajetórias escolares dos participantes, usamos como indicador de sucesso escolar, a correspondência da idade do aluno, com a idade padrão de frequência para o 12.º ano, assim como a ausência de retenções desde o início da escolaridade.

### **Análise dos Dados.**

Os procedimentos de análise de dados são de natureza quantitativa e foram efetuados através do SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*, versão 24.0 para *Windows*, numa ótica descritiva, apesar da análise quantitativa apresentar limitações, ligadas à complexidade e subjetividade dos sujeitos, que poderiam ser ultrapassadas, através da análise qualitativa, pois que, através das suas técnicas, poderíamos explorar as perceções dos sujeitos e as causas do fenómeno (Carmo & Ferreira, 1998).

A nível estatístico, apesar da amostra não apresentar uma distribuição normal (teste Kolmogorov-Smirnov), a violação deste pressuposto, não é relevante, já que segundo o teorema do limite central, a distribuição em amostras grandes ( $n > 30$ ) tende a ser normal, independentemente da distribuição que a amostra tenha (Field, 2009; Pestana & Gageiro, 2014; Reis, Melo, Andrade & Calapez, 2016).

Para compararmos o nível socioeconómico e a via de ensino frequentada pelos participantes, utilizamos a contagem efetiva e esperada, assim como a frequência e o número de ordem médio, mediante o teste Mann-Whitney, dada a natureza destas duas variáveis (ordinal e nominal), como refere Martins (2011) e Argimon e Jiménez (2013).

Para estudarmos a influência do percurso escolar prévio, na escolha da modalidade de ensino, utilizamos a contagem efetiva e esperada, assim como a frequência entre grupos, através do teste de associação Qui-Quadrado.

Para aferirmos a preponderância do tipo de autoconceito de competência, entre grupos, utilizou-se o teste  $t$  de Student, para amostras independentes, e assim aferirmos eventuais diferenças entre os alunos.

Quanto ao predomínio dos interesses, na escolha da via de ensino, usou-se o teste de Fisher, para estudarmos possíveis associações entre a tipologia de interesses vocacionais, segundo a classificação proposta por Holland, no Modelo RIASEC, e a via de ensino frequentada pelos participantes, realizando-se ainda, uma análise diferencial através do teste  $t$  de Student, adotando-se as recomendações sugeridas por Martins (2011), Pereira e Patrício (2013) e Pestana e Gageiro (2014), na utilização do *software* estatístico implementado, assim como, na exploração, análise, apresentação e interpretação de dados.

## Resultados

### Diferenças em Função do Nível-Socioeconómico (NSE)

Existem diferenças significativas na via ou modalidade de ensino frequentada pelos alunos e o seu nível socioeconómico (NSE), como se pode observar no Tabela 3.

Tabela 3

*Contagem efetiva e esperada, em função da via de ensino e NSE*

	Cursos Profissionais			Cursos Científico-Humanísticos			
	(n = 70)			(n = 80)			Total
	Efetiva	%	Esperada	Efetiva	%	Esperada	
Baixo	59	53,60%	51,30	51	46,40%	58,70	110
Médio	11	28,20%	18,20	28	71,80%	20,80	39
Alto	0	0,00%	0,50	1	100%	0,50	1

Os alunos dos cursos profissionais apresentam maioritariamente, um NSE baixo (53,60%), enquanto os alunos dos cursos científico-humanísticos, um NSE médio (71,80%), assim como, uma ordem média (Tabela 4) aquém daqueles, Teste de Mann-Whitney (bilateral):  $z = -2,828$ ,  $p = 0,005$ .

Tabela 4

*Apresentação dos resultados relativos ao teste de Mann-Whitney*

	Cursos Profissionais	Cursos Científico-Humanístico	<i>u</i>
	<i>Ordem Média</i>	<i>Ordem Média</i>	
NSE	70,27	89,88	1625,00*

\* $p = 0,005$

Pelo que se confirma a Hipótese 1, isto é, existem diferenças significativas na escolha da via ou modalidade de ensino, em função do NSE dos participantes.

### Diferenças em Função do Percurso Escolar Prévio

Quanto ao trajeto escolar, podemos referir (Tabela 5), que a escolha da via ou modalidade de ensino está associada ao percurso escolar prévio dos alunos inquiridos.

Tabela 5

*Associação entre o percurso escolar prévio e a via de ensino frequentada*

		<b>Cursos</b>	<b>Científico</b>	
		<b>Profissionais</b>	<b>Humanísticos</b>	
		(n = 70)	(n = 80)	Total
Sem Retenções ou Abandono	Contagem Efetiva	8	56	64
	Esperada	29,90	34,10	64
	Distribuição	12,50%	87,50%	100%
Com Retenções ou Abandono	Contagem Efetiva	62	24	86
	Esperada	40,10	45,90	86
	Distribuição	72,10%	27,90%	100%

Tendo estas variáveis, registado um resultado estatisticamente significativo, no teste de associação utilizado (Tabela 6), conforme os resultados abaixo discriminados.

Tabela 6

*Apresentação dos resultados relativos ao teste de Qui-Quadrado ( $\chi^2$ )*

	Valor	gl	sig. bilateral	sig. exata
Qui-quadrado de Pearson	52,36 <sup>a</sup>	1	0	

$p < 0,005$

a. 0 células esperavam uma contagem < que 5. A contagem mínima esperada é 29,90.



Verifica-se, por conseguinte, a existência de uma associação significativa entre a via de ensino escolhida e o desempenho escolar prévio dos alunos,  $\chi^2(1) = 52,36, p = 0,000$ , confirmando-se a Hipótese 2, já que nos cursos profissionais, a maioria (72,10%) regista retenções ou abandono, enquanto nos cursos científico-humanísticos, a maioria (87,50%) regista um percurso linear, sugerindo existir uma relação entre a (in)existência de reprovações no ensino básico e a escolha da via de ensino a seguir, no secundário.

Contudo, apesar da maioria dos alunos que não apresentam reprovações ou retenções, terem enveredado por cursos científico-humanísticos (87,50%), também existem alguns alunos que enveredaram pelo ensino profissional (12,50%).

Esta percentagem (12,50%), embora pequena, demonstra que o ensino profissional não é apenas uma alternativa para os alunos com insucesso escolar, mas antes uma opção plausível dentro de um leque de alternativas para se concluir o ensino secundário, sendo um bom precedente para a vida ativa ou prosseguimento de estudos, como refere Duarte (2012).

### **Diferenças em Função do Autoconceito de Competência**

Os resultados obtidos através do teste  $t$  (Tabela 7) para amostras independentes, quanto ao autoconceito de competência, mostram que existem diferenças significativas entre os alunos dos cursos profissionais e os alunos dos cursos científico-humanísticos, ao nível da “Resolução de Problemas”,  $t(148) = 2,56, p = 0,012$ , apresentando esta mesma subescala, a maior discrepância média, atendendo à via de ensino frequentada.

Tabela 7

*Diferenças no autoconceito de competência em função da via de ensino frequentada*

	Cursos		Científico		<i>F</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>sig.</i>
	Profissionais		Humanísticos					
	(n = 70)		(n = 80)					
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>				
Cooperação Social	23,67	3,37	23,79	2,83	2,324	-0,229	148	0,819
Resolução de Problemas	25,47	3,68	24,03	3,25	3,060	2,556	148	0,012
Assertividade Social	17,93	2,95	17,98	2,69	1,988	-0,101	148	0,920
Prudência na Aprendizagem	13,89	2,52	13,20	2,13	2,198	1,807	148	0,073
Sofist. ou Mot. para Aprender	16,71	2,86	16,31	2,67	0,895	0,888	148	0,376
Pensamento Divergente	13,54	2,80	13,36	2,79	0,012	0,394	148	0,694

Os resultados obtidos sugerem que a escolha dos cursos profissionais está associada a um maior autoconceito de competência na subescala “Resolução de Problemas”, já que os alunos que frequentam essa via de ensino, registam um valor médio (25,47) mais elevado nessa subescala, que os alunos dos cursos científico-humanísticos (24,03).

Tabela 8

*Autoconceito de competência, ao nível da resolução de problemas, face a via de ensino*

		<b>Cursos</b>	<b>Científico</b>	<b>Total</b>
		<b>Profissionais</b>	<b>Humanístico</b>	
Sem predomínio na	Contagem Efetiva	25	38	63
Resolução Problemas	Esperada	29,40	33,60	63,00
	Distribuição	39,70%	60,30%	42,00%
Com predomínio na	Contagem Efetiva	45	42	87
Resolução Problemas	Esperada	40,60	46,40	87,00
	Distribuição	51,70%	48,30%	58,00%
Total	Contagem Efetiva	70	80	150
	Distribuição	100%	100%	100%

Os resultados apurados e acima apresentados, apenas confirmam parcialmente a Hipótese 3, isto é, existem diferenças significativas na escolha da via de ensino, em função do autoconceito de competência, mas apenas na subescala “Resolução de Problemas”, atendendo o instrumento usado (EACC), para avaliar o constructo em si.

Na base desta diferenciação, podem estar envolvidos fatores relacionados com os objetivos, as atividades e as exigências requeridas por cada uma destas duas vias de ensino, as quais podem estar a promover de forma diferenciada, o desenvolvimento dessa competência, como refere Magalhães (2011), Pina-Neves e Lima Santos (2003).

### Diferenças em Função dos Interesses Vocacionais

Os resultados obtidos quanto à influência dos interesses na escolha vocacional (Tabela 9) mostram que há uma associação significativa entre os interesses do tipo “Realista”, teste de Fisher,  $p=0,002$ , e os interesses do tipo “Convencional”, teste de Fisher,  $p=0,030$ , na escolha de cursos profissionais, por parte dos alunos inquiridos.

Tabela 9

*Associação dos interesses vocacionais com a via/modalidade de ensino frequentada*

	Cursos		Científico		Teste Fisher	gl	sig
	Profissionais		Humanístico				
	(n = 70)		(n = 80)				
	M	DP	M	DP			
Realista	25,39	14,71	14,68	8,37	61,030	43	0,002
Investigativo	18,57	12,12	21,95	11,64	35,730	42	0,786
Artístico	16,30	11,49	19,50	10,86	46,481	41	0,130
Social	27,67	11,02	27,15	8,40	47,744	41	0,103
Empreendedor	26,94	11,80	22,89	11,32	33,623	41	0,840
Convencional	20,47	13,96	15,60	10,19	52,161	42	0,030

Sendo a média dos interesses “Realista” e “Convencional”, de 14,68 e 15,60 nos cursos científico-humanísticos, enquanto nos cursos profissionais, é de 25,39 e 20,47, respetivamente.

Se observarmos as diferenças, em função da via de ensino frequentada, também encontramos desigualdades nos interesses tipo já referidos e adicionalmente, nos interesses de tipo “Empreendedor”, sendo todas elas a favor dos alunos do ensino profissional (Tabela 10).

Tabela 10

*Diferenças nos interesses vocacionais, em função da via de ensino frequentada*

	Cursos		Científico					
	Profissionais		Humanísticos					
	(n = 70)		(n = 80)					
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	F	<i>t</i>	<i>gl</i>	sig
Realista	25,39	14,71	14,68	8,37	41,636	5,567	148	0,000
Investigativo	18,57	12,12	21,95	11,64	0,222	-1,740	148	0,084
Artístico	16,30	11,49	19,50	10,86	0,077	-1,754	148	0,081
Social	27,67	11,02	27,15	8,40	7,133	0,328	148	0,743
Empreendedor	26,94	11,80	22,89	11,32	0,361	2,146	148	0,033
Convencional	20,47	13,96	15,60	10,19	16,674	2,461	148	0,015

Atendendo aos resultados, confirma-se a Hipótese 4, isto é, existem interesses do tipo “Realista”, “Convencional” e “Empreendedor” que influenciam a escolha dos cursos profissionais, como se pode observar na Tabela 11.

Tabela 11

*Interesses vocacionais do tipo REC, segundo a via/modalidade de ensino frequentada*

		<b>Cursos</b>	<b>Científico</b>	
		<b>Profissionais</b>	<b>Humanístico</b>	<b>Total</b>
Sem predomínio	Contagem Efetiva	26	54	80
Interesses REC	Esperada	37,30	42,70	80,00
	Distribuição	32,50%	67,50%	53,30%
Com predomínio	Contagem Efetiva	44	26	70
Interesses REC	Esperada	32,70	37,30	70,00
	Distribuição	62,90%	37,10%	46,70%
Total	Contagem Efetiva	70	80	150
	Esperada	70	80	150
	Distribuição	100%	100%	100%

## Discussão

Pretendeu-se, com este estudo comparar as diferenças entre a escolha vocacional e a opção pelo ensino profissional pelos alunos de cursos profissionalizantes e alunos de cursos científico-humanísticos, tendo em conta o percurso escolar prévio, o nível socioeconómico, o autoconceito de competência e os interesses vocacionais em função da via de ensino frequentada.

Quanto às hipóteses formuladas e resultados obtidos, podemos referir que:

i) Existem diferenças significativas na escolha da via ou modalidade de ensino, em função do NSE dos participantes, já que os alunos dos cursos profissionais registam maioritariamente, um NSE baixo (53,60%), enquanto os alunos dos cursos científico-humanísticos, um NSE médio (71,80%).

Os dados sugerem que o NSE interfere na escolha vocacional dos sujeitos, uma vez que o grupo socioprofissional da família e o seu nível de habilitações literárias influenciam o tipo de curso que os filhos escolhem, sobretudo, naqueles que provêm de classes mais desfavorecidas, dificultando a tomada de decisão e continuidade dos estudos (Maffei, 2008; Magalhães, Alvarenga & Teixeira, 2012). De facto, vários estudos têm associado os baixos recursos escolares e sociais ao perfil dos alunos inscritos no ensino profissional, reforçando o preconceito social (Duarte, 2012).

ii) Há associação entre o percurso escolar prévio e a via de ensino frequentada pelos alunos, dado existir uma relação significativa entre ambas variáveis, pelo que se confirma a Hipótese 2, atendendo a que nos cursos profissionais, a maioria dos alunos (72,10%) regista retenções ou abandono, enquanto nos cursos científico-humanísticos, a maioria (87,50%) regista um percurso linear, isto é, sem retenções ou abandono.

Parece existir uma relação entre a (in)existência de reprovações ou abandono e a escolha do tipo de curso a frequentar no ensino secundário, uma vez que existe um número significativo de alunos que decidiram enveredar pelo ensino profissional, depois de terem uma experiência mal sucedida no ensino básico ou no ensino secundário. Logo, estes dados estão em consonância com os resultados obtidos noutros estudos, como por exemplo, os referidos por Madeira (2006), no seu estudo sobre o ensino profissional. Mas apesar da maioria dos alunos que frequentam os cursos profissionais terem optado por essa via, como última tentativa, corroborando a ideia daqueles que vêem esta modalidade como um recurso de segunda escolha (Madeira, 2006; Stoleroff, 1991), existe um grupo de alunos (12,50%), com percurso escolar linear, que escolheram esta via, dentro de um conjunto de possíveis opções, revelando que o ensino profissional, não é apenas uma “*last choice*” ou “*second best*”, reforçando assim, os resultados obtidos por Duarte (2012), no seu estudo, sobre o perfil socioeducativo dos alunos do ensino profissional. Por isso, não devemos ignorar esta percentagem de alunos que, tendo um trajeto escolar linear, optou por seguir estudos no ensino profissional, pois demonstra que estes cursos, não são apenas uma senda para aqueles que registam retenções ou abandono escolar, mas antes um caminho plausível, dentro de um conjunto diversificado de opções, para concluir o ensino secundário, servindo antes, de antecedente para a vida ativa ou nível preparatório, para seguir os estudos.

Parece-nos que os alunos que procuram este tipo de curso almejam, acima de tudo, adquirir uma certificação e ao mesmo tempo, uma experiência laboral, para aceder mais facilmente ao mercado laboral, isto porque, através do questionário sociodemográfico, apuramos que a maioria destes alunos aspiram (86,50%) e esperam (81%) ingressar no mercado de trabalho, a curto prazo. Por isso, alguns autores consideram que o insucesso escolar pode estar na origem da descoberta de outros caminhos de sucesso, trilhados fora do ensino regular (Azevedo, 2009; Lemos, 2015; Vieira, Pappámikail & Resende, 2013).

Também verificamos que os anos de escolaridade onde os alunos reprovam mais são o 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade, períodos que coincidem com a mudança de ciclo, pelo que urge compreender este fenómeno e intervir em prol dos alunos.

iii) Existem diferenças significativas na escolha da via de ensino, segundo o autoconceito de competência relatado pelos alunos dos cursos profissionais e os alunos dos cursos científico-humanísticos, ao nível da “Resolução de Problemas”, sendo que os alunos dos cursos profissionais, registam um valor médio (25,47) mais elevado nesta subescala, que os alunos dos cursos científico-humanísticos (24,03).

Este resultado difere do apresentado noutros estudos, onde os dados mostram diferenças significativas nas subescalas "Resolução de Problemas", "Prudência na Aprendizagem", "Sofisticação ou Motivação para Aprender", "Cooperação Social" e "Assertividade Social", todas elas a favor dos alunos que frequentam os cursos científico-humanísticos ou antigos cursos de caráter geral (Magalhães, 2011; Magalhães, Pina Neves & Lima Santos, 2003).

Esta divergência de resultados pode advir da própria via de ensino frequentada, a qual pode fomentar a diferenciação de competências, influenciando a perceção dos sujeitos, como refere Magalhães (2011), Pina Neves e Lima Santos (2003).

Neste sentido, uma vez que os cursos profissionais são tendencialmente mais práticos do que teóricos, e por isso, vistos como um ensino utilitário e funcional, esta ideia pode estar a influenciar a forma como os alunos destes cursos se percecionam, justificando assim, o valor médio registado por este grupo, ao nível da “Resolução de Problemas”.

Logo, se assim for, parece haver um domínio de competência, onde estes alunos se começam a destacar mais do que os alunos dos cursos científico-humanísticos, pelo que se deverá prosseguir com a realização de mais estudos, para se compreender esta realidade.



iv) Há ligação entre os interesses vocacionais e o tipo de ensino frequentado, dado existir uma associação significativa entre os interesses do tipo “Realista”, e os interesses do tipo “Convencional”, na escolha de cursos profissionalizantes, por parte dos participantes, confirmando deste modo, aquilo que a literatura refere, isto é, que os alunos dos cursos profissionais privilegiam atividades práticas e convencionais, face aos alunos dos cursos científico-humanísticos (Martins, 2012; Ribeiro, 2015; Teixeira *et al.*, 2010).

Consideramos que os dados obtidos nos permitem também corroborar o “paradoxo do projeto”, segundo o qual, os sujeitos mais bem-sucedidos academicamente e com mais meios para se projetar no futuro, tendem a delegar o seu futuro, nos seus bons desempenhos escolares, diferindo para mais tarde a tomada de decisão, enquanto aqueles que não possuem tais atributos, são chamados a decidir precocemente a via de ensino a frequentar, ou seja, escolher o que é possível (Dubet & Martuccelli, 1996; Vieira, 2010; Vieira, Pappámikail & Nunes, 2012).

A génese desta pesquisa, motivada pela realização do estágio curricular em Psicologia da Educação, numa Escola Profissional da Região Autónoma da Madeira, durante o ano letivo 2016/2017, e experiência acumulada como formador, em vários cursos profissionalizantes, fizeram-nos pensar: Porquê cada vez mais jovens e jovens adultos enveredam por esta via? Quais os fatores subjacentes a esta tomada de decisão?

Daí termos escolhido este tema como objeto de investigação, pois urge compreendermos quais os fatores que influenciam a escolha dos alunos, ao optarem por esta via de ensino, a nível vocacional, em pleno século XXI, e atendendo a que a decisão parece emergir da conjunção de vários fatores, nomeadamente, internos e externos, ao sujeito (Almeida & Pinho, 2008).

Foi possível confirmar alguns resultados apresentados em estudos similares, sobretudo, no que diz respeito à influência do NSE, percurso escolar prévio e interesses vocacionais, quando estudados de forma isolada, na escolha dos cursos, mas também infirmar outros, nomeadamente, o nível do autoconceito de competência, face ao que a literatura refere, reforçando assim o corpo empírico existente, mas exigindo mais investigação, atendendo aos dados obtidos.

Através da análise efetuada, foi possível constatar que continua a existir uma origem social mais desfavorecida, nos alunos que frequentam os cursos profissionais que nos alunos dos cursos científico-humanísticos, assim como uma ligação entre os percursos escolares prévios, sinalizados por algum insucesso escolar e os alunos dos cursos profissionalizantes, isto porque o número de anos de desvio anual e o número de reprovações é maior neste grupo.

Começa a existir uma percentagem significativa de alunos (12,50%), com trajetórias escolares bem-sucedidas, que optam por seguir estudos, através desta via, em virtude dos seus objetivos e fins. Mas apesar de esta tendência poder vir a aumentar num futuro próximo, dada a crescente procura destes cursos, a verdade é que continuamos a observar um perfil de alunos tendencialmente diferentes daqueles que frequentam os cursos científico-humanísticos, tendo os primeiros, percursos escolares mais sinuosos e origens sociais menos favorecidas.

Se por um lado esta modalidade de ensino aparece ligada a classes sociais menos favorecidas e percursos escolares mal sucedidos, os resultados obtidos, não nos permitem afirmar que estas são as únicas razões que orientaram as escolhas dos alunos a frequentar os cursos profissionais. Antes sugerem que estes alunos, ao não se identificarem com o ensino regular, optaram por frequentar o ensino profissional, tido e sentido como uma alternativa, para concluir o ensino secundário.

Esta via de ensino tornou-se, para alguns alunos, numa escolha viável para prosseguirem estudos, conciliando competências, nomeadamente ao nível da “Resolução de Problemas” e interesses do tipo “Realista”, “Empreendedor” e “Convencional”, onde estes se destacam, face aos alunos dos cursos científico-humanísticos, ajudando-os a entrar no mercado de trabalho, já que lhes confere uma certificação e um diploma equivalente ao 12º ano, como refere Madeira (2006) e Pacheco (2014).

Daí advir o seu caráter subsidiário e não de subterfugio, com o qual tem sido conotado, e que apesar de conferir uma dupla certificação, através de disciplinas mais práticas e flexíveis, proporciona aos seus alunos, uma alternativa para não abandonarem o sistema educativo sem qualificação, para exercerem uma profissão (Martins & Martins, 2015).

Contudo, e uma vez que o Sistema de Ensino Português, confronta os alunos no final do 9º ano, com a necessidade de tomar uma decisão sobre a via de ensino a seguir, sendo esta exigência vivida por alguns alunos como uma situação ameaçadora e geradora de ansiedade ou indecisão, (Frost, Tolin, Seketee & Oh, 2011; Martins, 2015), torna-se perentório incentivar a intervenção multidisciplinar, no meio escolar, para dar aos alunos, o apoio necessário para lidarem com estas situações, já que a provisão de segurança, facilita a atividade exploratória, reduzindo a ansiedade e o *stress* emocional (Abreu, 2002; Martins & Martins, 2015; Silva, 2016). Nesse sentido, a orientação vocacional deve apoiar os alunos a construírem o seu projeto escolar e profissional, segundo as suas capacidades, interesses e necessidades, fomentando a cooperação entre escola, família e sociedade e o desenvolvimento pessoal destes, como refere Martins e Martins (2015).

Os dados obtidos permitem reforçar a validade empírica do SDS e corroborar a da EACC, a qual se tem revelado útil, na investigação e avaliação, de jovens e adultos, no meio escolar português, contudo, deve ser alvo de refinamento.

Finalmente, quanto às limitações, destacamos o fato deste estudo não ser longitudinal e prospetivo, no sentido em que a recolha das variáveis ocorreu já depois da escolha vocacional ter sido efetuada, a amostra ser reduzida face à realidade do ensino, basear-se em instrumentos de autorrelato, existir pouca informação sobre o perfil dos alunos que frequentam o ensino profissional, e não haver dados mais recentes sobre o autoconceito de competência nestas vias de ensino ou ser descritivo. Consideramos que estas limitações deverão ser encaradas como alavancas para futuras investigações.

## Referências

- Abreu, M. V. (2002). *Principais marcos e linhas de evolução da orientação escolar e profissional em Portugal: Breve balanço e perspectivas futuras*. S. Jesus (Ed.), Psicologia em Portugal. Coimbra: Quarteto Editora
- Afonso, M., & Taveira, M.C. (2001). *Exploração vocacional de jovens: condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o género: Relatórios de Investigação*. Braga: CIED / Universidade do Minho.
- Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, IP - ANQEP. (2017). Cursos profissionais. Recuperado de: <http://www.angep.gov.pt/default.aspx>
- Agón, G. C., Agustí, M.F., & Folch, M. T. (2012). Evaluación de la autoestima de los estudiantes d' ESO. *Estudi de cas en un IES*, 48, 205–228.
- Almeida A.S., & Dias, G.C. (2016). A Influência da família na escolha profissional do adolescente: Uma revisão integrativa da literatura. *Adolesc. Saúde*, 13 (3), 69-75.
- Almeida, F. H., & Melo-Silva, L. L. (2011). Influência dos pais no processo de escolha profissional dos filhos: uma revisão da literatura. *Psico-USF*, 1 (16), 75-85.
- Almeida, L. S., Gomes, C., Ribeiro, I., Dantas, J., Sampaio, M., Alves. M., ...Santos, F (2005). Sucesso e Insucesso no Ensino Básico: Relevância de Variáveis Sócio Familiares e Escolares em Alunos do 5ºano. In *Atas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*, 3629-3642. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, M.E.G.G., & Pinho, L.V. (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clinica*, 20 (2), 173-184.
- Almeida, M. E. G. G., Magalhães, A. S. (2011). Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. *Rev. Bras. Orientac. Prof.*, 2 (12), 205-214.

- Alves, N., Almeida, A. J., Fontoura, M., & Alves, P. (2001). *Educação e Formação: Análise comparativa dos subsistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Anderson, M. Z., Tracey, T. J. G., & Rounds, J. (1997). Examining the invariance of Holland's vocational interest model across gender. *Journal of Vocational Behavior*, 50 (3), 349-364.
- Andrade, C. (2016). A construção da identidade, autoconceito e autonomia em adultos emergentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1 (20), 137-146.
- Argimon, J. M., & Jiménez, J. (2013). Métodos de investigación clínica y epidemiológica. (4<sup>a</sup> ed.). Madrid: Elsevier.
- Azevedo, J. (2014). Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: viagem da periferia para o centro das políticas educativas. In Rodrigues, Maria de Lurdes (Org.). *40 anos de políticas de educação em Portugal*. Coimbra: Almedina.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Baldwin, J. M. (1897). The Self-Conscious Person. *The Self in Social Interaction*, 1, 161 - 169.
- Barbosa, A. J. G., & Lamas, K. C. A. A. (2012). A orientação profissional como atividade transversal no currículo escolar. *Estudos de Psicologia*, 3 (17), 461-468.
- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Teixeira, M. A. P. (2012). O contexto familiar e o desenvolvimento vocacional de jovens. In M. N. Baptista & M. L. M. Teodoro (Orgs.), *Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenções*. (pp. 135-144). Porto Alegre: Artmed.

- Barroso, S. (2010). *Causas do (in)sucesso escolar. Estudo de Caso de uma Escola do Concelho de Vila Real*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Bates, C.W. (2015). The Influence of Family on the Career Interests and Choices of Youth. *International. Journal of Education and Social Sciences*, 2 (9), 67-72.
- Batista, E., Seabra, K. L., & Nascimento, A. (2015). Perceção de suporte familiar de alunos com histórico de reprovação escolar. *Debates em Educação*, 7, 50-70.
- Becker, A. P. S., Bobato, S. T., & Schulz, M. L. C. (2012). Meu lugar no mundo: Relato de experiência com jovens em orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2 (13), 253-264.
- Benavente, A. (1999). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Boura, C. (2015). *A intervenção autárquica na regulação local do ensino profissional: o caso da autarquia de cascais* (Relatório de Estágio). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Veja.
- Branco, J. (2012). *Insucesso escolar e Autoconceito (um estudo na área escolar da Maia)* (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Bresard, S. (1972). *A profissão dos nossos filhos*. Tradução de Leonor Serrão de Moura. Lisboa: Publicações Europa – América.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Ecological systems theory. In: Bronfenbrenner U, editor. *Making human beings human: Biological perspectives on human development* (pp. 106–173). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bubany, S., & Hansen, J. (2011). Birth cohort change in the vocational interests of female and male college students. *Journal of Vocational Behavior*, 78 (1), 59-67.

- Camacho, P. D. R. (2013). *Adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição ao trabalho: estudo longitudinal com estudantes finalistas do ensino profissional* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve, Faro.
- Campos, R. R. F. D., & Noronha, A. P. P. (2016). A relação entre indecisão profissional e otimismo disposicional em adolescentes. *Temas em Psicologia*, 24 (1), 219-232.
- Capelinha, J. C. C. (2013). *A qualidade das relações de amizade na adolescência e as suas implicações ao nível do autoconceito e autoestima* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, G., Martinelli, S., & Sisto, F. (2003). Autoconceito e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16, (3), 427 - 434.
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2012). A implementação de decisões vocacionais: Revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (1), 27-35.
- Carvalho, R. G. G. (2012). Pessoas versus coisas: sobre as diferenças de género nos interesses profissionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (2), 173-182.
- Carvalho, R. G., Fernandes, E., Câmara, J., Gonçalves, J. A., Rosário, J., Freitas, S., & Carvalho, S. (2017). Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 34 (3), 379-388.
- Cassamo, V. (2010). As Escolhas Vocacionais e a Adaptação Académica dos Alunos ao Ensino Superior: Estudo de Caso dos Cursos de Psicologia Escolar, Ensino Básico e Português da Universidade Pedagógica. *Revista de Educação da UP*, 4, 33-48.
- Cava, A. O. B. (2013). *Entrada na profissão: escolha pessoal ou imposição social?* (Dissertação de Mestrado). Univ. Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.



- Cerqueira, T., Polonia, A., Pinto, C., Castro, F., Montenegro, M., & Zinato, V. (2004). O Autoconceito e a Motivação na Constituição da Subjetividade: Conceitos e Relações. *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, 10 (20), 30-41.
- Cheung, F. M., Wan, S. L. Y., Fan, W., Leong, F., & Mok, P. C. H., (2013). Collective contributions to career efficacy in adolescents: A cross-cultural study. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 237-244.
- Clemente, I. (2008). *Autoconceito e Problemas de Comportamento em Crianças com Dificuldades de Aprendizagem* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Coelho, A. (2010). *Estatuto socioprofissional dos pais e sua influência no rendimento académico, nas expectativas parentais e no sentimento de eficácia parental* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Conselho Nacional de Educação. (2015). Relatório Técnico: Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: CNE.
- Contreras, C., & López, E. O. (2011). Sobre la representación conceptual y el significado de la autoestima y del concepto de jóvenes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13 (1), 99-114.
- Costa, M. (2008). *Política de Escola e Representações sobre o Insucesso Escolar* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Coutrim, R. M. E., & Cunha, M. A. A. (2011). Escolha ou destino? A influência intergeracional na vida de jovens egressos do ensino médio. *Revista Contemporânea da Educação*, 12, 173-194.
- Cristo, L., Rasi, M. T., & Finck, N. T. L. (2016). Uma contribuição na diminuição da ansiedade no momento da decisão pela carreira. *Caderno PAIC*, 17 (1), 545-566.

- Crites, J. O. (1961). A model for the measurement of vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*, 8, 225-259.
- Crites, J. O. (1971). *The maturity of vocational attitudes in adolescence*. Washington, DC: American Personnel and Guidance Association
- Crites, J. O. (1989). Career development in adolescence: Theory, measurement, and longitudinal findings. In D. Stern & D. Eichorn (Eds.), *Adolescence and work: Influences of social structure, labor markets, and culture* (pp. 141-156). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- D'Affonseca, S. (2005). *Prevenindo fracasso escolar: Comparando o autoconceito e desempenho académico de filhos de mães que trabalham fora e donas de casa* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- Dias, M. S. L., Soares, D. H. P. (2012) A escolha profissional no direcionamento da carreira dos universitários. *Psicologia: ciência e profissão*, 2 (32), 272-283.
- Dionísio, M. (2009). *As Políticas Públicas de Educação Face ao Insucesso Escolar: Porque a Escola Não Seduz na Era do Conhecimento?* (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.
- Diogo, A., & Diogo, F. (2013) (Orgs.). *Desigualdades no sistema educativo percursos, transições e contextos*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Diogo, A. M. (2016). O ensino profissional nos percursos dos jovens: entre modos tradicionais de aprendizagem profissional e contextos formais de formação. In *XI Congresso Português de Sociologia: Portugal, Território de Territórios*, 1 – 17, Lisboa.
- Direção-Geral de Estatísticas e da Educação e Ciência – DGEEC. (2017). Recuperado de: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/47/>
- Doron, R., & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia* (1.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Climepsi Editores.

- Dörr, A. A. (2005). *Estudio Comparativo de Autoconcepto en Niños de Diferente Nivel Socio Económico* (Tese de Doutoramento). Universidade do Chile, Santiago.
- Duarte, A. (2012). *A introdução dos cursos profissionais nas escolas públicas: perfil socioeducativo dos alunos*. Lisboa: CIES-IUL.
- Duarte, M. I. (2000). *Alunos e Insucesso Escolar – Um mundo a descobrir*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'École. Sociologie de l'Expérience Scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Esbrogeo, M. C., & Melo, L. L. S. (2012). Informação profissional e orientação para a carreira mediadas por computador: uma revisão da literatura. *Psicologia USP*, 1 (23), 133-155.
- Faria, L., & Azevedo, A. (2004). Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. *Paideia*, 14 (29), 265-276.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (1998). Escala de autoconceito de competência: Estudos de validação no contexto universitário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2, 175-184.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (1999). Escala de autoconceito de competência: Estudos de validação, no contexto português. In A. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. VI, pp. 448-467). Braga: APPORT.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2001). Autoconceito de competência: Estudos no contexto Português. *Psychologica*, 26, 213-231.
- Faria, L., & Lima Santos, N. (2004). Escala de autoconceito de competências (E. A. C. C.). In L. S. Almeida, M. R. Simões, C. Machado & M. M. Gonçalves (Coords.), *Avaliação psicológica. Instrumentos validados para a população portuguesa* (vol. II, pp. 27-37). Coimbra: Quarteto Editora.

- Faria, L., Lima Santos, N., & Bessa, N. (1996). Autoconceito de competência: Adaptação de um instrumento a adolescentes portugueses. In L. Almeida, S. Araújo, M. M. Gonçalves & M. R. Simoes (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (vol. IV, pp.165-176). Braga: APPORT.
- Faria, L., Rurato, P., & Lima Santos, N. (2000). Papel do autoconceito de competência cognitiva e da autoaprendizagem no contexto socio-laboral. *Análise Psicológica*, 2, 203-219.
- Faria, L., Taveira, M. C., & Saavedra, L. M. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças Individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2), 17 – 30.
- Faria, L. C. (2013). Influência da condição de emprego/desemprego dos pais na exploração e indecisão vocacional de adolescentes. *Psicologia: reflexão e Crítica*, 4, (26), 772-779.
- Ferreira, M. D. L. D. A. (2013). A intervenção dos serviços de psicologia e orientação: da avaliação psicopedagógica ao aconselhamento e desenvolvimento de carreira. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Field, A. (2009). *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. São Paulo: Artmed.
- Figueiredo, M. A. (2013). *Autoconceito vocacional na infância: Papel do género e da cultura* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Filomeno, K. (2012). *Mitos familiares e escolha profissional: uma proposta de intervenção focada na escolha profissional, à luz de conceitos da teoria sistêmica* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Fitzgerald, L. F., & Betz, N. E. (1994). Career Development in Cultural Context: the role of gender, race, class, and sexual orientation. In Savickas, M.L. & Lent, W. (Eds.), *Convergence in Career Development Theories: implications for science and practice* (pp. 103-117). Palo Alto, California: CPP Books.

- Frade, A. (2015). *Motivação, envolvimento e autoconceito: Um estudo com militares dos Cursos de Formação de Sargentos da Marinha Portuguesa*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Frazão, L. (2005). *Da escola ao mundo do trabalho. Competências e inserção socioprofissional*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Frost, R. O., Tolin, D. F., Steketee, G., & Oh, M. (2011). *Indecisiveness and hoarding*. *International Journal of Cognitive Therapy*, 4 (3), 253-262.
- Fuqua, D. R., Newman, J. L., & Seaworth, T.B. (1988). Relation of state and trait anxiety to different components of career indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 35 (2), 154-158.
- Furnham, A. (1992). *Personalidad y diferencias individuales en el trabajo*. Madrid: Pirámide.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510 - 523.
- Gati, I., & Tal, S. (2008). Decision-Making Models and Career Guidance. In J.A., Athanasou & Van Esbroeck (Eds.). *International Handbook of Career Guidance* (pp.157-185). Berlin: Springer Media.
- Ginevra, M. C., Nota, L., Soresi, S., & Gati, I. (2012). Career decision-making profiles of Italian adolescents. *Journal of Career Assessment*, 1-15.
- Godoy, S., Noronha, A., Ambiel, R., & Nunes, M. (2008). Instrumentos de inteligência e interesses em orientação profissional. *Estudos de Psicologia*, 13 (1), 75-81.
- Gomes, M. (2007). *Autoconceito/Autoestima e Rendimento escolar em alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico: contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.

- Gonçalves, C. M., Parente, C., Veloso, L., Gomes, S., & Januário, S. (1998). Os Jovens, a Formação Profissional e o emprego: resultados de uma investigação internacional. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 8, 137-178.
- Goñi, E., Fernández, A., & Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40 (1), 39-50.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Glez-Pumariega, S., & García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- González, M. D., & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Gottfredson, G. D. (1999). John L. Holland's contributions to vocational psychology: A review and evaluation. *Journal of Vocational Behavior*, 55 (1), 15-40.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise and self creation. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (pp. 85-148). San Francisco: Jossey Bass.
- Grings, J., & Jung, C. (2017). Fatores que influenciam na escolha profissional e a importância da orientação vocacional e ocupacional. *Revista Espacios*, 15 (38), 12-33.
- Guerreiro, J., Costa, A., Ferreira, A., Maia, C., Baptista, J., Queiroz, J., ...Teixeira, P. (2016). Relatório sobre a avaliação do acesso ao Ensino Superior (Diagnóstico e questões para debate. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Recuperado de: <https://www.portugal.gov.pt/media/22022458/relatorio-avaliacao-acesso-ensino-superior.pdf>

- Guerrero, A. (2003). El constructo “madurez personal” como competencia y sus posibilismos pedagógicos. *Revista Española De Pedagogía*, 61 (225), 243-261.
- Guichard, J., & Dumora, B. (2008). A constructivist approach to ethically grounded vocational development interventions for young people. In *International handbook of career guidance* (pp. 187-208). Springer: Dordrecht.
- Guichard, J., Pouyaud, J., & Dumora, B. (2011). Self-identity construction and reflexivity. *Career Counseling and Constructivism: Elaboration of Constructs*, 57-72.
- Hackett, G., & Byars, A.M. (1996). Social cognitive theory and the career development of African American women. *The Career Development Quarterly*, 44 (4), 322-340.
- Harter, S. (2006). The development of self-representations in childhood and adolescence. In W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6.<sup>a</sup> ed.). New York: Wiley.
- Harter, S. (2012). *Self-perception Profile for Adolescents: Manual and questionnaires revision*. Denver, CO: University of Denver.
- Hernaez, V. (1999). *El autoconocimiento y la auto-estima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Holland, J. L. (1973). *Making Vocational Choices: a theory of careers*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Holland, J. L. (1985). *Manual for the Vocational Preference Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3.<sup>o</sup> ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., Fritzsche, B. A., & Powell, A. B. (1994). Technical manual for the Self-Directed. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Holland, J. L., Gottfredson, G. D., & Nafziger, D. H. (1973). *A diagnostic scheme for specifying vocational assistance*. Baltimore: The Johns Hopkins University, Center for Social Organization of Schools.
- Holland, J. L., & Powell, A. B. (1994). *SDS Career Explorer: Self-Assessment Booklet*. Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Holland, J. L., Sorensen, A. B., Clark, J. P., Nafziger, D. H., & Blum, Z. D. (1973). Applying an occupational classification to a representative sample of work histories. *Journal of Applied Psychology*, 58(1), 34-41.
- Hutz, C. S., & Zanon, C. (2011). Revisão da adaptação, validação e normatização da escala de autoestima de Rosenberg: Revision of the adaptation, validation, and normatization of the Roserberg self-esteem scale. *Avaliação Psicológica*, 10(1), 41-49.
- Imaginário, L. (1987). A escola e a preparação para o trabalho. In Ministério da Educação. Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *Sistema Educativo e Formação Profissional. Relatório de Seminário*. Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação. Lisboa.
- Imaginário, L. (1996). *Sistema de Formação Português*. Lisboa: CNE.
- Imaginário, L. (1997). Questões de Orientação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13, 39-46.
- Imaginário, L. (1998). *Validação de Competências Profissionais - Compreender e Debater a Problemática*. Lisboa: Sociedade e Trabalho.
- Kenny, M. E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66 (2), 257-272.
- Königstedt, M., & Taveira, M. C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paideia*, 20 (47), 303-312.



- Lara, L. D., Araújo, M. C. S., Lindner, V., & Santos, V. P. L. S. (2005). O adolescente e a escolha profissional: Compreendendo o processo de decisão. *Arquivos de Ciências da Saúde da Unipar*, 9 (1), 57-61.
- Leal, A. L. F. (2012). *A complexidade do self e a sua relação com o autoconceito académico, autoestima e rendimento académico*. (Tese de Doutoramento). ISPA, Lisboa.
- Leal, M. S. (2013). Autoeficácia percebida em desenvolvimento de carreira e interesses profissionais em estudantes do ensino médio regular e técnico (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Lehman, Y.P. (1995). O papel do orientador profissional: revisão crítica. In: A. M. B. Bock, C. M. M. Amaral, F. F. Silva, L. M. C. Calejon, L. Q. de Andrade, M. C. C. Uvaldo et al. (Eds.). *A escolha profissional em questão* (2ª ed., pp. 239-246). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leitão, L., & Miguel, J. P. (2001). Os interesses revisitados. *Psychologica*, 26, 79-104.
- Leite, A. (2017). *Atitudes face a si próprio e envolvimento na escola: estudo com alunos do sistema aprendizagem em alternância* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Lemos, J. (2015). *Razões da escolha do Ensino Secundário Profissional pelos jovens: análise comparativa entre as escolas profissionais e as escolas secundárias* (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). *Social cognitive career theory*. In D. Brown & Associates. *Career choice and development*. Oxford: Jossey-Bass.
- Leong, F. T. L., & Gupta, A. (2007). Career development and vocational behaviors of Asian Americans. In F. T. L. Leong, A. Ebreo, L. Kinoshita, A. Inman, & L. H. Yang (Eds), *Handbook of Asian American psychology*, (pp. 159-178). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Levenfus, R. S., & Nunes, M.L.T. (2002). Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional. In: Levenfus, R.S, Soares, D. H. P. & Cols. *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa* (pp 61-78). Porto Alegre: Artmed.
- Lewis, A.H., & Sedlacek, W.E. (1972). Socio-economic level differences on Holland' s Self - Directed Search (SOS). *American Psychological Associatior Proceedings*, 587-588.
- Lima Santos, N., & Faria, L. (1999). O Autoconceito de competência no contexto universitário: Estudo empírico com estudantes da Universidade Fernando Pessoa. *Revista da UFP*, 4, 201-213.
- Lima Santos, N., & Faria, L. (2008). Escala de autoconceito de competência (EACC) revisitada: nova versão em contexto laboral. In L.S. Almeida, M.R. Simões, C. Machado & M.M. Gonçalves (ed.). *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 31-42). Coimbra: Quarteto.
- Lima Santos, N., Magalhães, S., & Pina Neves, S. (2003). Autoconceito de competência, aspirações e expectativas de alunos de cursos de carácter geral e profissional. In A. B. Lozano, L. S. Almeida & A. M. P. Rioboo (Eds.), *Actas do VII Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogia* (pp. 2491-2500), La Coruña: España.
- Lima Santos, N., Magalhães, S., & Pina Neves, S. (2004). Escala de Autoconceito de Competência (E.A.C.C.): Novo estudo das qualidades psicométricas. In *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, (Volume X), 454-462. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Lucchiari, D. H. (1993). O que é Orientação Profissional? In D. H. Lucchiari (Org.), *Pensando e vivendo a orientação profissional* (pp. 11-16). São Paulo: Summus.
- Luna, I. N. (2012). Empreendedorismo e orientação profissional no contexto das transformações do mundo do trabalho. *Rev. Bras. Orientac. Profissional*, 1 (13), 111-116.

- Luna, N. C., & Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10, 43-64.
- Madeira, M. (2006). Ensino Profissional de jovens. Um percurso escolar diferente para a (Re)construção de projetos de vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 121-141.
- Maffei, A. M. (2008). A situação socioeconômica e a escolha profissional de jovens brasileiros. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 5, 164- 174.
- Magalhães, M. (2011). *Autoconceito de competência e autoaprendizagem em alunos do ensino secundário: Comparação de cursos científico-humanísticos com cursos profissionais* (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto
- Magalhães, M. O., Alvarenga, P., & Teixeira, M. A. P. (2012). Relação entre estilos parentais, instabilidade de metas e indecisão vocacional em adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13 (1), 15-25.
- Magalhães, S., Pina Neves, S., & Lima Santos (2003). Autoconceito de competência: diferenças entre cursos de carácter geral e profissional no ensino secundário português. *Rev. Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 8, (10), 263 -272.
- Martín, R. B. (2014). Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales. *Ikastorratza e-Revista de Didáctica*, 12, 1-14.
- Martinho, B. (2007). *O insucesso Escolar numa Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico de um contexto sociocultural carenciado* (Dissertação de Mestrado), Universidade do Algarve, Faro.
- Martins, A. (1993). *A Problemática do Insucesso Escolar* (2.ª ed). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, A. M., Pardal, L. A., & Dias, C. (2005). Ensino Técnico e Profissional: Natureza da Oferta e da Procura. *Interações*, 77-97.

- Martins, C. (2011). Manual de Análise de Dados Quantitativos com recurso ao IBM® SPSS®. Saber decidir, fazer, interpretar e redigir. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Martins, M. (2012). *Os tipos de personalidade do modelo de Holland e as escolhas vocacionais em alunos de cursos profissionais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Martins, S. (2015). *A Intervenção social escolar em jovens que frequentam cursos vocacionais e profissionais em escolas de Castelo Branco e Idanha-a-Nova*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Martins, S. C. (2005). Portugal, Um Lugar de Fronteira na Europa: Uma Leitura de Indicadores Socio-educacionais. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 49, 141-161.
- Martins, E., & Martins, S. (2015). Alunos do ensino vocacional e profissional do interior de Portugal nos meandros da intervenção social e escolar. *Boletim Técnico do Senac*, 41, 136-161.
- Marsh, H., & Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.
- Matias, T. P. (2013). *Educação não formal: a importância das salas de estudo* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Mattiazzi, B. (1977). *A natureza dos interesses e a orientação vocacional*. Petrópolis: Vozes.
- Mauritti, R. (2000). Estudantes universitários: Trajetórias sociais e expectativas de inserção profissional. (Dissertação de Mestrado). ISCTE, Lisboa.
- Mauritti, R. (2002). Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, 85-116.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.

- Meireles, E., & Primi, R. (2015). Validity and Reliability Evidence for Assessing Holland's Career Types. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25 (62), 307-315.
- Mendes, P. M. S. (2009). *Estudantes do ensino secundário profissional: origem social, escolhas escolas e expectativas* (Dissertação de Mestrado). Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa.
- Mendonça, A. (2006). *A Problemática do Insucesso Escolar. A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do Século XX (1994/2000)* (Dissertação de Doutoramento). Universidade da Madeira, Funchal.
- Miguel, R., Rijo, D., & Lima, L. (2012). Fatores de Risco para o Insucesso Escolar: A Relevância das Variáveis Psicológicas e Comportamentais do Aluno. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 127-143.
- Miranda, C. (2010). *Causas do (in)sucesso escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Monteiro, R. (2009). *Insucesso e Abandono Escolar*. Porto: Universidade Portucalense.
- Nawaz, S., & Gilani, N. (2011). Relationship parental and peer attachment bonds with career decision-making selfefficacy among adolescents and post-adolescents. *Journal of Behavioural Sciences*, 2 (1), 33-47.
- Neiva, K. M. C. (2013). *Processos de escolha e orientação profissional*. São Paulo: Vetor.
- Nepomuceno, R. F., & Witter, G. P. (2010). Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 15-22.
- Neves, A. O. (coord.). (2010). *Avaliação Externa do Impacto da Expansão dos Cursos Profissionais no Sistema Nacional de Qualificações*. Lisboa: IESE.
- Noronha, A. P., Freitas, F. A., & Ottati, F. (2003). Análise de instrumentos de avaliação de interesses profissionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (3), 287-291.

- Nunes, M., & Noronha, A. (2009). Auto-eficácia para atividades ocupacionais e interesses profissionais em estudantes do ensino médio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29 (1), 102-115.
- Nunes, M. F. O., Okino, E. T. K., Noce, M. A., & Jardim-Maran, M. L. C. (2008). Interesses profissionais: Perspectivas teóricas e instrumentos de avaliação. *Avaliação Psicológica*, 7 (3), 403-414.
- Olivença, I., & Braz, B. (2009). *Manual de exploração vocacional* (1ª Ed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I. P..
- Pacheco, T. (2014). *A opção dos jovens pelo ensino profissional: contextos e decisões. Um estudo de caso* (Dissertação de Mestrado). Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Paiva, M. (2007). *Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino. Uma Aproximação à Dinâmica do Aprender no Secundário* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Paiva, O., & Lourenço, A. (2011). Rendimento académico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicología: Teoría e Pesquisa*, 27 (4), 393-402.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., Feldman, R. D. (2013). *Desenvolvimento humano* (12.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D. E., & Wendkos, S. (1995). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de psicología social*, 18 (2), 141-159.
- Patton, W., & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: A new relationship*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Patton, W., & McMahon, M. (2015). The systems theory framework of career development: 20 years of contribution to theory and practice. *Australian Journal of Career Development*, 23, 141–147.
- Peixoto, F. (2003). *Autoestima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar: estudo das relações entre autoestima, autoconceito, rendimento académico e dinâmicas relacionais com a família e com os pares em alunos do 7.º, 9.º e 11.º ano de escolaridade* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2011). A organização do autoconceito: análise da estrutura hierárquica em adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (3), 533-541.
- Pereira, A., & Patrício, T. (2013). Guia prático de utilização do SPSS : análise de dados para ciências sociais e psicologia. (8ª ed.). Lisboa: Sílabo.
- Pereira, G. E. (2016). *Insucesso Escolar: A Relação entre Escola, Aprendizagem e Linguagem*. Curitiba: Apriss Editora.
- Pestana, M.H., & Gageiro, J.N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS®* (6ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pietrzak, D. R., & Page, B. J. (2001). An investigation of Holland types and the Sixteen Personality Factor Questionnaire-Fifth Edition. *The Career Development Quarterly*, 50, 179-188.
- Pinto, C. (2016). *Indecisão vocacional em alunos do Ensino Superior* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora, Évora.
- Pinto, J., & Silva, C. G. D. (2015). Os cursos vocacionais e a garantia de equidade. In *Atas XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*, 2-13.

- Pocinho, M., Correia, A., Carvalho, R. G., & Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão na carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11, 201-212.
- Prata, A., Barbosa-Ducharne, M., Gonçalves, C., & Cruz, O. (2013). O impacto dos estilos educativos parentais e do desenvolvimento vocacional no rendimento escolar de adolescentes. *Análise Psicológica*, 31 (3), 235-243.
- Primi, R., Mansão, C., Muniz, M., & Nunes, M. F. (2010). *SDS – Questionário de Busca Autodirigida: Self-Directed-Search SDS*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rascovan, S. (2012). Los jóvenes y el futuro. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9 (23), 62-64.
- Rassin, E., & Muris, P. (2005). Indecisiveness and the interpretation of ambiguous situations. *Personality and Individual Differences*, 39, 1285–1291.
- Räty H., & Snellman, L. (1992). Does gender make any difference? Common-sense conceptions of intelligence. *Social Behavior and Personality*, 20 (1), 23-34.
- Reis, E., Melo, P., Andrade, R., & Calapez, T. (2016). *Estatística Aplicada 2* (5.<sup>a</sup> ed.) Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Reis, H., & Schuwartz, G. (2013). As tecnologias de informação e comunicação na escolha profissional de adolescentes no Brasil: desafios e impacto social. *Indagatio Didactica*, 5 (2), 38-62.
- Ribeiro, E. (2015). *Interesses profissionais em diferentes percursos educativos. Contributos para a validação da versão portuguesa do SDS: Self-Directed Search* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Saldanha, A., Oliveira, I., & Azevedo, R. (2011). O autoconceito de adolescentes escolares. *Paidéia*, 21 (48), 9-19.



- Sampaio, S. (2013). *Interesses vocacionais dos alunos do 9º ano da Guiné-Bissau: um estudo de validação do SDS*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sampson, J. P. Jr., Reardon, R. C., Peterson G. W., & Lenz, J. G. (2004). *Career counseling and services: A cognitive information processing approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Santos, P. J. (2001). Predictors of generalized indecision among Portuguese secondary school students. *Journal of Career Assessment*, 9, 381-396.
- Santos, P. J. (2013). Indecisividade: Definição, investigação e intervenção vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14 (2).
- Santos, I. M. G. (2012). *Os interesses e as escolhas profissionais de acordo com os 6 tipos de personalidade propostos por Holland (RIASEC) numa amostra de estudantes do ensino superior em Cabo Verde* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 10 (1), 57-66.
- Santos, M. L. (2016). *As vozes dos alunos de uma escola profissional sobre o ensino profissional: um estudo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.
- Santos, P. (2014). *Tomada de decisão vocacional*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Extremadura, Badajoz.
- Santos, P. J., & Ferreira, J. A. (2015). Variáveis preditoras da indecisividade em estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16 (1), 1-9.
- Savickas, M. L. (1995). Examining the personal meaning of inventoried interests during career counseling. *Journal of Career Assessment*, 3 (2), 188-201.

- Savickas, M.L. (1999). The Psychology of interests. In: M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests. Meanings, measurement and counseling use*. (pp. 19-56). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, New York: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2013). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (2ª. Ed., pp. 147-183). Hoboken: Wiley.
- Schultheisz, T. S. D. V., & Aprile, M. R. (2015). Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. *Revista Equilíbrio Corporal e Saúde*, 5 (1), 36-48.
- Seabra, T. (2009). Desigualdades escolares e desigualdades sociais. *Sociologia Problemas e Práticas*, 59, 75-106.
- Seel, N. M. (Ed.) (2012). *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. London: Springer.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shimada, M., & Melo-Silva, L. (2013). Interesses profissionais e papéis de gênero: escolhas femininas no BBT-Br. *Avaliação Psicológica*, 12 (2), 243-251.
- Silva, A. (2016). Suporte dos pares e desenvolvimento vocacional em estudantes do ensino secundário: o efeito da autonomia no processo de tomada de decisão de carreira. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Algarve, Faro.
- Silva, A. M. F. (2013). *Orientação Vocacional para jovens com limitações ao nível das funções intelectuais* (Tese de Doutoramento). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Silva, F. (2017). *És o que poderias ser? Personalidade: Uma janela para a compreensão dos interesses vocacionais* (Tese de Mestrado). ISPA, Lisboa.

- Simões, M. R. (1994). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R)* (Tese de Doutoramento em Psicologia, especialidade em Avaliação Psicológica) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Simões, M.R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sinclair, S., Carlsson, R., & Björklund, F. (2014). The role of friends in career compromise: Same-gender friendship intensifies gender differences in educational choice. *Journal of Vocational Behavior*, 84 (2), 109-118.
- Soares, S. (2014). *Escolha vocacional em adolescentes: contributos de competências sociais e emocionais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade dos Açores, Ponta Delgada.
- Soares, S., Caldeira, S., Sousa, M., & Carvalho, C. (2015). Escolha vocacional em adolescentes: contributos para um programa de competências sócio-emocionais. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 0 (3), 1-5.
- Sobral, J. M., Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10 (1), 11-22.
- Sobrosa, G. M. R., Oliveira, C. T., Santos, A. S., & Dias, A. C. G. (2015). Influências percebidas na escolha profissional de jovens provenientes de classes socioeconómicas desfavorecidas. *Psicologia em Revista*, 21 (2), 314-333.
- Sousa, S. G (2007). Processos de escolha e orientação profissional: uma reflexão teórica e prática. *Avaliação Psicológica*, 6 (2), 275-276.

- Spokane, A. R., & Cruza-Guet, M. C. (2005). Holland's theory of vocational personalities in work environments. In S. D. Brown & R. T. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 24–41). New York: Wiley.
- Stickel, S. A., & Bonett, R. M. (1991). Gender differences in career self-efficacy: Combining a career with home and family. *Journal of College Student Develop.*, 32 (4), 297-301.
- Stoleroff, A. (1991). Educação, Formação Profissional. In *Escola e Empresa. Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. Atas da Conferência Nacional*. Porto: M.E./GETAP.
- Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: a meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135 (6), 859-884.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 282-298.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development: applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Josey-Bass.
- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M. C. Taveira (Coord.). *Uma proposta científico - pedagógica*. Coimbra: Quarteto.
- Taveira, M. C., & Moreno, M. L. R. (2003). Guidance theory and practice: the status of career exploration. *British Journal of Guidance and Counseling*, 21, (2), 189-207.
- Taveira, M., & Nogueira, C. (2004). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.

- Teixeira, M. O., Barros, A., & Janeiro, J. (2010). Análise Transcultural dos Interesses. Resultados do SDS em Amostras de Portugal e do Brasil. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.). Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (pp. 3796-3805). Recuperado de: <http://www.actassnip2010.com>
- Turan, E., Çelik, E., & Turan, M. E. (2014). Perceived social support as predictors of adolescents' career exploration. *Australian Journal of Career Development*, 23 (3), 119-124.
- Valore, L. A., & Cavallet, L. H. (2012). Escolha e orientação profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular. *Psicologia & Sociedade*, 24 (2), 354-363.
- Veiga, F. H. (1989). Escala de autoconceito: adaptação portuguesa do "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale". *Psicologia*, 7 (3), 275-284.
- Veiga, F. H. (1992). O autoconceito académico: Adaptação do instrumento de avaliação "Self-Concept as a Learner Scale. In *Atas do II Seminário sobre: A componente de Psicologia na Formação de Professores*. Évora: Universidade de Évora.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHCSCS-2). *Psicologia e Educação*, 5 (1), 39-48.
- Veiga, F. H. (2012). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. (3ª ed.). Lisboa: Edições Fim de Século.
- Veiga, F. H., & Domingues, D. (2012). A Escala Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: uma versão com repostas de um a seis. In *Atas do 12.º Colóquio de Psicologia, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (p. 223-238), ISPA, Lisboa.

- Veiga, F. H., & Leite, A. (2016). Escala de avaliação do autoconceito de adolescentes: Versão do Piers-Harris reduzida a 30 itens em escala 1-6. *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação*, 77-89.
- Vicente, R. H. D. S. (2013). *Autoconceito, disrupção e interesses*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Vieira, M. M. (2010). Incerteza e individuação Sociologia. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, XX, 265-280.
- Vieira, M. M. (2015). *O Futuro em Aberto*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Vieira, M. M., Pappámikail, L., & Resende, J. (2013). Forced to deal with the future: uncertainty and risk in vocational choices among Portuguese secondary school students. *The Sociological Review*, 61, 745-768.
- Vieira, S., Silva, J., & Machado, T. (2017). Perfil de Decisão de Carreira no Início da Adolescência: Avaliação de um Modelo Simplificado de Decisão. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 0 (3), 10-15.
- Whitaker, D. (1997). *Escolha da carreira e globalização* (11ª ed.). São Paulo: Moderna.
- Zaharie, M., Osoian, C., & Beleiu, I. (2014). Personality traits and vocational interests – an empirical investigation. *Managerial Challenges of Contemporary Society*, 7, 187-190.
- Ziller, R. (1973). *The Social Self*. New York.
- Zunker, V.G. (1986). *Career Counseling: Applied Concepts of Life Planning* (2nd ed.). California: Brooks/Cole Publishing Company.

## **Anexos**

## **Anexo I**

### **Autorização da Direção Regional da Educação**



Direção Regional de Educação  
GGAR

SAÍDA	PROCESSO(s)	DATA
Of: 952	5.67.0.0	04-05-2017

Exmo. Senhor

Dr. José António Vieira Pereira

joseantoniovieirapereira@gmail.com

**ASSUNTO: Autorização para realização de estudo em escolas da RAM**

Na sequência da solicitação, e por despacho do Diretor Regional de Educação, de 03 de maio de 2017, informa-se Vossa Excia de que, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação ministrado pela Universidade da Madeira, está autorizado a realizar o estudo intitulado "Ensino profissional: escola vocacional ou subterfúgio para jovens e adultos" com os alunos do ensino secundário, devendo atender às seguintes observações:

a) A realização do estudo em meio escolar fica sujeita à autorização dos Conselhos Executivos da Escola Básica e Secundária da Escola Básica e Secundária, da Escola Básica e Secundária a Escola Básica e Secundária, a contactar para a sua realização. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, devendo fazer-se em estreita articulação com este órgão.

b) Autorizada a realização do inquérito em meio escolar, pelos Conselhos Executivos das Escolas, fica ao critério de cada encarregado de educação, no caso de o aluno ser menor de idade, autorizar ou não a participação dos seus educandos no estudo em questão e de cada estudante aceitar ou não participar na investigação.

c) Informa-se ainda que, de acordo com o diploma que aprovou a orgânica da Direção Regional de Educação (DRE) - Decreto Regulamentar Regional n.º 7/2016/M, de 5 de fevereiro – que estabelece as atribuições de âmbito pedagógico e didático no nível da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e educação extraescolar, a DRE não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de

Na resposta indicar a «Nossa Referência». Em cada ofício tratar só de um assunto

Imp.03.06



|| Rua D. João, n.º 57, Quinta Olinda • 9054-510 Funchal

|| www.madeira-edu.pt/dre • dre@live.madeira-edu.pt

|| Tel.: (+351) 291 705 860

|| NIPC: 671 000 497

1



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA  
Governo Regional  
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

atividades/programas em meio escolar, junto de alunos em contexto de sala de aula, por ser suscetível de interferir no ato educativo, dado ser competência da Escola, a quem compete, também, nos termos do n.º 1 do Artigo 7.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, de 28 de junho, salvaguardar o direito da confidencialidade dos dados pessoais dos alunos.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,  
Formação e Inovação Educacional

  
(Bernardo Lage Valério)

BV/LB

Imp.03.06



|| Rua D. João, n.º 57, Quinta Olinda • 9054-510 Funchal

|| [www.madeira-edu.pt/dre](http://www.madeira-edu.pt/dre) • [dre@live.madeira-edu.pt](mailto:dre@live.madeira-edu.pt)

|| Tel.: (+351) 291 705 860

|| NIPC: 671 000 497

2

**Anexo II**  
**Consentimento Informado**

### Informação ao Participante

Recolha de dados para Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação:

#### ***“Ensino Profissional: escolha vocacional ou subterfúgio para jovens e adultos”***

Eu, *José António Vieira Pereira*, encontro-me atualmente a frequentar o último ano do Mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira. Com o propósito de poder construir a minha dissertação, intitulada *“Ensino Profissional: escolha vocacional ou subterfúgio para jovens e adultos”*, sob a orientação do Professor Dr. Renato Gil Gomes Carvalho, que visa compreender quais os fatores (*individuais, sociodemográficos, e do percurso escolar prévio*) que estão subjacentes a essa tomada de decisão, isto é, perceber se a decisão assenta numa escolha vocacional ou não, é preciso proceder à recolha de dados, junto dos alunos inscritos no último ano do Ensino Profissional e Secundário, pelo que venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para que o seu educando colabore neste estudo, mediante o preenchimento (fácil e rápido) em sala de aula (45 minutos), dos seguintes instrumentos:

- *Questionário Sociodemográfico*;
- *Escala de Autoconceito de Competência* (EACC);
- *Self Directed Search* ou Escala de Avaliação dos Interesses Profissionais dos alunos.

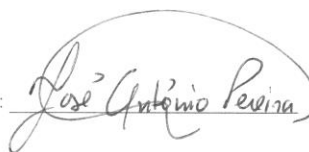
A informação recolhida e armazenada em local próprio e seguro, durante pelo menos 5 anos, servirá apenas para fins estatísticos, pelo que a participação é anónima e confidencial, não existindo riscos por participar ou prejuízos por recusar ou desistir em qualquer momento. Por outro lado, dado tratar-se de uma investigação científica, a mesma não contempla qualquer benefício direto para o participante, contudo, a participação do seu educando proporcionará a aquisição de conhecimentos que poderão vir a beneficiá-lo a ele ou a terceiros no futuro, sobretudo, na área do saber onde o estudo se insere.

Deste modo, agradeço desde já a sua colaboração e tempo dispensado.

#### **Contatos para Esclarecimentos:**

José António Vieira Pereira

Email: [joseantoniovieirapereira@gmail.com](mailto:joseantoniovieirapereira@gmail.com) Assinatura:



----- (destacável) -----

#### ***Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação em Investigação***

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado/a de Educação do/a aluno/a  
\_\_\_\_\_ inscrito na Escola \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ e a frequentar o Ensino (Profissional/ Secundário) \_\_\_\_\_

☐ Declaro ter lido e compreendido este documento, tendo tomado conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e métodos do estudo, pelo que autorizo o meu educando a participar na recolha de dados para a dissertação de mestrado do aluno José António Vieira Pereira, intitulada *“Ensino Profissional: escolha vocacional ou subterfúgio para jovens e adultos”*, a realizar na escola, permitindo a utilização dos dados que de forma voluntária fornecemos, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que nos foram dadas pelo investigador, autorizando a divulgação dos resultados obtidos, no meio científico.

☐ Não autorizo que o meu educando participe na presente investigação.

Assinatura do Encarregado de Educação: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017

### Informação ao Participante

(De acordo com a "Declaração de Helsíngui" da Associação Médica Mundial)

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concordar, queira assinar este documento.

Recolha de dados para Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação:

#### **"Ensino Profissional: escolha vocacional ou subterfúgio para jovens e adultos"**

O presente estudo vem em seguimento de um trabalho de investigação, inserido no projeto da dissertação de mestrado em Psicologia da Educação da Universidade da Madeira, que eu, *José António Vieira Pereira*, estou desenvolvendo, sob a orientação do Professor Dr. *Renato Gil Gomes Carvalho*, que visa compreender quais os fatores (*individuais, sociodemográficos, e do percurso escolar prévio*) que estão subjacentes a essa tomada de decisão, isto é, perceber se a decisão assenta numa escolha vocacional ou não. Mas para que a investigação se possa realizar, é preciso proceder à recolha de dados, junto dos alunos inscritos no último ano do Ensino Profissional e Ensino Secundário, através do preenchimento (fácil e rápido), em sala de aula (45 minutos), dos seguintes instrumentos:

- *Questionário Sociodemográfico*;
- *Escala de Autoconceito de Competência (EACC)*;
- *Self Directed Search* ou Escala de Avaliação dos Interesses Profissionais dos alunos.

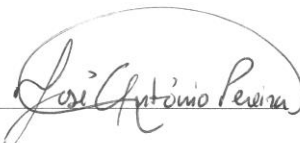
A informação recolhida e armazenada em local próprio e seguro, durante pelo menos 5 anos, servirá apenas para fins estatísticos, pelo que a sua participação é anónima e confidencial, não existindo riscos por participar ou prejuízos por recusar ou desistir em qualquer momento. Por outro lado, dado tratar-se de uma investigação científica, a mesma não contempla qualquer benefício direto para o participante, contudo, a sua participação proporcionará a aquisição de conhecimentos que poderão vir a beneficiá-lo a si ou a terceiros no futuro, sobretudo, na área do saber onde o estudo se insere.

Deste modo, agradeço desde já a sua colaboração e tempo dispensado.

#### **Contatos para Esclarecimentos:**

José António Vieira Pereira

Email: [joseantoniovieirapereira@gmail.com](mailto:joseantoniovieirapereira@gmail.com) Assinatura:



#### **Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido para Participação em Investigação**

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pelo investigador, tendo tomado conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e métodos do estudo. Ainda foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória. Também foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer momento, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar na recolha de dados para a dissertação de mestrado de José António Vieira Pereira, sobre o "Ensino Profissional: escolha vocacional ou subterfúgio para jovens e adultos", permitindo a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador, pelo que também autorizo a divulgação dos resultados obtidos, no meio científico.

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2017

### **Anexo III**

### **Questionário Sociodemográfico**

## Questionário Sociodemográfico

O presente questionário destina-se a uma investigação no âmbito do curso de mestrado em Psicologia da Educação. Os dados serão tratados de forma anónima e global.

Neste sentido, solicita-se que responda com toda a sinceridade, pois todas as informações prestadas são confidenciais.

Muito obrigado pela sua colaboração.

Ensino Secundário:

Cursos Profissionais

☐

Cursos Científico-humanísticos

☐

Curso:

Idade:

N.º de Reprovações:

Meio:

☐

Urbano

☐

Rural

Género:

☐

Feminino

☐

Masculino

Profissão da Mãe:

Habilitações da Mãe:

Profissão do Pai:

Habilitações do Pai:

Após a conclusão do ensino secundário gostaria muito de:

☐

Ir Trabalhar

☐

Frequentar o Ensino Superior

Outra:

O que achas que vai realmente acontecer?

☐

Vou Trabalhar

☐

Vou frequentar um Curso Superior

Outra:

## **Anexo IV**

### **Escala de Autoconceito de Competência ou EACC**



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO PORTO

ESCALA DE  
AUTO-CONCEITO DE COMPETÊNCIA

Autores: Rätty & Snellman (1992)  
Adaptação: L. Faria & N. Lima Santos (1996)

---

Todos temos uma imagem de nós próprios, isto é, um conceito de nós mesmos.  
O objectivo deste estudo é o de conhecer o conceito que os estudantes têm de si próprios  
(Auto-Conceito). Deste modo, pedimos a sua colaboração neste estudo, que desde já  
agradecemos.

O Questionário que se segue é **confidencial** e **anónimo**. As respostas serão analisadas  
em função dos grupos, pelo que não haverá acesso às respostas individuais.

As pessoas diferem entre si em termos daquilo que as define e caracteriza melhor.  
Todos nós temos um conceito de nós próprios. A seguir é apresentada uma  
lista de características. Pretende-se que avalie o grau em que possui cada  
uma das características apresentadas.

Por favor, responda de acordo com a sua opinião e não de acordo com aquilo que gostaria de  
ser ou com a forma como acha que os outros o vêem a si. Para dar a sua resposta utilize  
a escala que se segue, assinalando com uma cruz (X) ou com um círculo (O)  
a letra que corresponde à sua opinião:

A	B	C	D	E
<u>Não tenho mesmo nada</u> desta característica	<u>Tenho um pouco</u> desta característica	<u>Tenho esta</u> característica <u>moderadamente</u>	<u>Tenho bastante</u> desta característica	<u>Tenho mesmo muito</u> desta característica

---

	A <u>Não tenho mesmo nada</u> desta característica	B <u>Tenho um pouco</u> desta característica	C <u>Tenho esta</u> característica <u>moderadamente</u>	D <u>Tenho bastante</u> desta característica	E <u>Tenho mesmo muito</u> desta característica
1	Tenho em consideração os outros.				A B C D E
2	Encontro facilmente o essencial dos assuntos.				A B C D E
3	Arrisco-me a fazer valer a minha opinião.				A B C D E
4	Sou preciso(a) nas minhas actividades.				A B C D E
5	Interesso-me por assuntos que exigem reflexão.				A B C D E
6	Sou habilidoso(s) no que faço (por exemplo, manualmente, etc.)				A B C D E
7	Sou capaz de escutar os outros.				A B C D E
8	Compreendo as coisas rapidamente.				A B C D E
9	Tenho iniciativa própria.				A B C D E
10	Faço planos detalhados antes de agir.				A B C D E
11	Tenho bons conhecimentos gerais.				A B C D E
12	Tenho imaginação criativa.				A B C D E
13	Sinto-me preparado(a) para ajudar os outros.				A B C D E
14	Aprendo coisas novas com facilidade.				A B C D E
15	Travo novos conhecimentos facilmente.				A B C D E
16	Analiso os problemas com profundidade.				A B C D E
17	Leio muito.				A B C D E
18	Sou uma pessoa com aptidões musicais (por exemplo, bom ouvido para a música, jeito para tocar, etc.)				A B C D E
19	Sou uma pessoa amigável.				A B C D E
20	Consigo aplicar os conhecimentos na prática.				A B C D E
21	Sou uma pessoa com vivacidade.				A B C D E
22	Tenho um conhecimento detalhado das coisas.				A B C D E
23	Mantenho-me actualizado(a) quanto aos acontecimentos correntes.				A B C D E
24	Sou bom (boa) em desportos.				A B C D E
25	Sou empático(a) (consigo pôr-me no lugar dos outros).				A B C D E
26	Resolvo problemas rapidamente.				A B C D E
27	Tenho sentido de humor.				A B C D E
28	Sou ávido(a) (desejoso(a)) por aprender.				A B C D E
29	Não desvalorizo os outros.				A B C D E
30	Consigo analisar os assuntos de vários pontos de vista.				A B C D E
31	Sou capaz de integrar coisas distintas.				A B C D E

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.

## Jose Antonio Vieira Pereira

---

**From:** Luisa Faria <lfaria@fpce.up.pt>  
**Sent:** terça-feira, 28 de março de 2017 17:52  
**To:** Renato Gomes Carvalho  
**Cc:** Jose Antonio Vieira Pereira; limasantosnelson@gmail.com  
**Subject:** RE: Autorização para utilização de instrumento  
**Attachments:** EACC e Cotação.pdf

Caríssimo Prof. Renato Carvalho

Para os devidos efeitos declaramos que autorizamos a utilização da EACC no âmbito da dissertação de mestrado de José António Vieira Pereira, desde que sejam respeitadas as seguintes condições:

- respeito pelos direitos de autor;
- respeito pelas normas de utilização da escala, expressas nos artigos sobre a mesma;
- que nos transmitam os principais resultados obtidos com a mesma.

Segue escala com grelha de cotação incluída.

Saudações académicas e votos de bom trabalho,

Luisa Faria

**De:** Renato Gomes Carvalho [<mailto:renatoggc@gmail.com>]  
**Enviada:** terça-feira, 28 de Março de 2017 15:01  
**Para:** Luisa Faria  
**Cc:** Jose Antonio Vieira Pereira  
**Assunto:** Autorização para utilização de instrumento

Ex.ma Sra Prof. Doutora Luísa Faria

O estudante José António Vieira Pereira, da Universidade da Madeira, encontra-se a realizar um estudo intitulado "Ensino Profissional: escolha vocacional ou subterfúgio para jovens e adultos", conducente à sua dissertação de mestrado em psicologia da educação e do qual sou orientador.

No quadro dos objectivos do trabalho, que envolvem a recolha de dados na esfera do autoconceito de competência de estudantes do ensino profissional, o estudante pretende utilizar Escala de Autoconceito de Competência, cuja tradução e adaptação à população portuguesa foi por vós levada a cabo.

Assim, para possa ser dado seguimento ao estudo, venho solicitar a devida autorização para que possa ser utilizado aquele instrumentos.

Agradeço antecipadamente a disponibilidade, ficando à disposição para qualquer esclarecimento ou informação adicional.

Com os meus cumprimentos  
Renato Gomes Carvalho

--

This message has been scanned for viruses and dangerous content by MailScanner, and is believed to be clean.

## **Anexo V**

### **Excerto do Self Directed Search ou SDS**

## Excerto do SDS (Holland & Powell, 1994)

### COMPETÊNCIAS

Abaixo é apresentada uma lista de atividades em que são exigidas competências. Assinale S (Sim) para aquelas em que se julga bom ou que gostaria de aprender a fazer. Assinale N (Não) para aquelas em que julga que não é tão bom ou que não gostaria de aprender. Lembre-se que mesmo que não saiba fazer, pode responder S se gostar de aprender a fazer a atividade apresentada.

#### R

*Eu sei ou gostaria de aprender:*

Trocar pneus.	S	N
Usar equipamentos como berbequim ou máquinas de costura.	S	N
Ler plantas técnicas.	S	N
Fazer reparações elétricas simples.	S	N
Consertar móveis.	S	N
Usar ferramentas de carpinteiro.	S	N
Usar equipamentos de soldador.	S	N
Caçar ou pescar.	S	N
Fazer desenhos técnicos ou mecânicos.	S	N
Construir coisas simples de madeira.	S	N
Consertar equipamentos como torneiras e canos.	S	N
Soma		

#### I

*Eu sei ou gostaria de aprender:*

O que é a "meia-vida" de um elemento radioativo.	S	N
Descrever a função dos glóbulos brancos.	S	N
Escrever um relatório científico ou escolar.	S	N
Interpretar fórmulas químicas simples.	S	N
Usar o computador para analisar dados.	S	N
A razão por que os satélites não caem na terra.	S	N
Realizar uma experiência científica.	S	N
Explicar o funcionamento de um computador.	S	N
Usar o microscópio.	S	N
Interpretar a tabela periódica de elementos (elementos químicos).	S	N
Explicar porque algumas bolhas flutuam e outras se afundam.	S	N
Soma		

#### A

*Eu sei ou gostaria de aprender:*

Tocar um instrumento musical.	S	N
Cantar num coro.	S	N
Pintar quadros, aquarelas ou fazer esculturas.	S	N
Compor uma música ou fazer arranjos musicais.	S	N
Fazer desenhos de roupas (modelos), cartazes, posters ou móveis.	S	N
Criar uma representação artística de um conceito ou idéia.	S	N
Escrever boas histórias ou poesias.	S	N
Tocar um solo musical.	S	N
Fazer uma apresentação de entretenimento (engraçada, interessante).	S	N
Publicar uma história, um poema ou um artigo num jornal escolar ou outro meio de comunicação.	S	N
Tocar numa banda, conjunto ou orquestra.	S	N
Soma		

#### S

*Eu sei ou gostaria de aprender:*

Ajudar pessoas que estão preocupadas, descontroladas ou perturbadas.	S	N
Ensinar coisas às crianças com facilidade.	S	N
Trabalhar bem e cooperativamente com outras pessoas.	S	N
Reconhecer as forças e as fraquezas dos outros.	S	N
Acalmar pessoas que estão nervosas ou descontroladas.	S	N
Trabalhar com outras pessoas num grupo ou equipa.	S	N
Fazer as pessoas sentirem-se à vontade.	S	N
Ensinar coisas aos outros.	S	N
Entender as relações sociais.	S	N
Ouvir os outros.	S	N
Ser procurado pelas pessoas que desejam falar dos seus problemas.	S	N
Soma		

#### E

*Eu sei ou gostaria de aprender:*

Ser bom vendedor.	S	N
Planejar uma estratégia para atingir uma meta.	S	N
Ser um líder bem sucedido.	S	N
Ser um relações públicas bem sucedido.	S	N
Gerir uma campanha de vendas.	S	N
Organizar o trabalho de outras pessoas.	S	N
Argumentar bem.	S	N
Supervisionar o trabalho de outras pessoas.	S	N
Começar o meu próprio negócio ou serviço.	S	N
Ser um bom representante de um grupo.	S	N
Ser uma pessoa ambiciosa.	S	N
Soma		

#### C

*Eu sei ou gostaria de aprender:*

Trabalhar com uma máquina de fotocópias.	S	N
Organizar um arquivo de cartas e de outros documentos.	S	N
Fazer vários trabalhos burocráticos rapidamente.	S	N
Manter registos precisos de pagamentos e de vendas.	S	N
Dactilografar a partir de um ditado.	S	N
Obter informações por telefone.	S	N
Trabalhar com um processador de texto.	S	N
Fazer trabalhos de escritório.	S	N
Usar o computador para analisar dados de um negócio.	S	N
Fazer correções rapidamente.	S	N
Descobrir erros nos trabalhos de outras pessoas.	S	N
Soma		

## Excerto do SDS (Holland & Powell, 1994)

### CARREIRAS

Na lista de profissões abaixo apresentada, assinale S (Sim) para aquelas que gostaria de seguir e assinale N (Não) para aquelas que não gostaria de seguir.

R	
Mecânico - conserta carros.	S N
Carpinteiro - constrói objetos de madeira.	S N
Fiscal de construção civil - inspeciona as construções verificando se estão bem construídas.	S N
Operador de rádio - envia e recebe mensagens de rádio.	S N
Agricultor - cria animais ou faz plantações.	S N
Mecânico de aviões - conserta aviões.	S N
Bombeiro - apaga ou ajuda a prevenir incêndios.	S N
Motorista - conduz camiões ou autocarros.	S N
Engenheiro mecânico - constrói, repara ou trabalha com máquinas.	S N
Electricista - instala e conserta equipamentos e fios elétricos.	S N
Técnico de electrónica - constrói, testa ou conserta equipamentos electrónicos.	S N
Marceneiro - constrói armários para casas ou prédios.	S N
Soma	

I	
Biólogo - estuda plantas e animais.	S N
Técnico de laboratório - trabalha com equipamentos médicos.	S N
Antropólogo - estuda diferentes culturas.	S N
Químico - estuda e desenvolve produtos químicos.	S N
Investigador científico - ajuda a encontrar respostas para questões científicas.	S N
Cirurgião - faz operações médicas.	S N
Cientista social - estuda problemas sociais.	S N
Físico - estuda as leis da natureza, como por exemplo, a lei da gravidade.	S N
Meteorologista - estuda os fenómenos climáticos.	S N
Astrónomo - estuda o sistema solar.	S N
Zoólogo - estuda os animais.	S N
Geólogo - estuda a Terra.	S N
Soma	

A	
Poeta - escreve poemas.	S N
Artista - cria pinturas, desenhos e outros tipos de arte.	S N
Dramaturgo - escreve peças de teatro ou outras peças artísticas.	S N
Músico - toca instrumentos musicais.	S N
Actor/atriz - interpreta papéis em teatros, TV ou filmes.	S N
Cantor - canta para o público.	S N
Compositor - escreve canções ou músicas.	S N
Escultor - cria esculturas ou obras.	S N
Artista de entretenimento - canta, dança ou conta piadas.	S N
Escritor - escreve livros, artigos ou histórias.	S N
Director de teatro - ensina actores a interpretar papéis.	S N
Fotógrafo - tira fotos.	S N
Soma	

S	
Conselheiro conjugal - ajuda casais com problemas.	S N
Director de segurança social - supervisiona o trabalho para pessoas carenciadas.	S N
Responsável por uma colónia de férias - dirige os programas e empregados da colónia.	S N
Conselheiro de toxicodependentes - ajuda as pessoas com problemas de drogas e álcool.	S N
Director de parques - dirige actividades recreativas.	S N
Psicólogo clínico - ajuda pessoas com problemas nos seus comportamentos e sentimentos.	S N
Assistente social - ajuda pessoas com problemas com amigos, família ou trabalho.	S N
Enfermeiro - cuida de pessoas doentes.	S N
Professor - ensina os estudantes.	S N
Instructor de justiça - ajuda as pessoas que tiveram problemas com a lei.	S N
Conselheiro de orientação - apoia as pessoas nos processos de decisão da carreira.	S N
Assistente de médicos - apoia o médico na consulta.	S N
Soma	

E	
Investidor - faz aplicações económicas com base em previsões incertas.	S N
Vendedor - vende bens e serviços.	S N
Gerente de vendas - supervisiona vendedores.	S N
Director de marketing - planeia uma campanha publicitária.	S N
Representante de vendas - vende produtos para outras companhias.	S N
Comprador - decide os produtos que uma loja irá vender.	S N
Vendedor de imóveis - vende casas ou terrenos.	S N
Director de estações de TV - dirige uma TV.	S N
Corretor de bolsa - compra e vende acções e títulos.	S N
Executivo - dirige e supervisiona várias pessoas num negócio.	S N
Funcionário público - trabalha em instituições públicas.	S N
Gerente - supervisiona um grupo de pessoas.	S N
Soma	

C	
Auditor - segue o movimento financeiro da empresa.	S N
Revisor de orçamento - ajuda uma empresa a decidir como gastar seu dinheiro.	S N
Auditor público-companhia transacções financeiras.	S N
Controlador de stocks - regista os bens.	S N
Operador de computador - insere os dados.	S N
Assistente de folha de pagamentos - inspeciona se os empregados recebem correctamente os salários.	S N
Inspector bancário (auditor) - verifica registos bancários procurando os erros.	S N
Secretário - apoia administrativamente o superior.	S N
Especialista em impostos - calcula o montante de impostos devidos.	S N
Analista financeiro - ajuda as empresas nos seus investimentos económicos.	S N
Revisor - confere os documentos, para omitir erros.	S N
Caixa bancário - contacta com clientes num banco.	S N
Soma	